

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FRANCINE DE LIMA MAXIMIANO

**AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA**

VITÓRIA
2015

FRANCINE DE LIMA MAXIMIANO

**AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Maximiano, Francine de Lima, 1990-
M464a Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na
 formação inicial em educação física : implicações para a
 docência / Francine de Lima Maximiano. – 2015.
 86 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1. Avaliação educacional. 2. Educação física - Estudo e
ensino. 3. Professores de educação física – Formação. I. Santos,
Wagner dos, 1978-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

FRANCINE DE LIMA MAXIMIANO

**AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Aprovada em _____ de _____ de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^a. Silvana Ventró
Universidade Federal do Espírito Santo

*Aos meus pais Francisco e Esperança, e aos meus irmãos Erik e Elton, meus maiores
incentivadores.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Wagner dos Santos por acreditar e confiar em mim desde a primeira iniciação científica. Responsável por abrir as portas do desafio e, até então, desconhecido por mim, campo científico. Sempre disponível e disposto a orientar até em dias de descanso. Muito obrigada!

Aos professores Amarílio Ferreira Neto e Silvana Ventrone por aceitarem nosso convite e comporem a banca de qualificação, enriquecendo o trabalho com suas contribuições.

Aos colegas de turma de mestrado que compartilharam experiências acadêmicas e “culturais”.

Ao Proreitor, um espaço que dá todas as condições necessárias a formação acadêmica e pessoal. Em especial aos amigos que fiz no grupo: Érica, Thaise, Lívia, Lidiane e Igor pelos momentos formativos e compartilhamento das dificuldades.

Aos participantes da pesquisa, pela contribuição e disponibilidade em todos os momentos necessários.

Ao Carlos Eduardo, ou melhor, o Dudu. Meu companheiro para todas as horas, incentivador e paciente.

A minha segunda família, Cláudio, Paula, Ana Cláudia e Gabriel. Vocês me ajudaram em um momento delicado da minha formação. Confiaram em mim e me ofereceram um espaço de tranquilidade e harmonia.

Aos meus pais, Francisco e Esperança, que me apoiaram financeiramente e, sobretudo, nos momentos mais difíceis desde o dia que fiz minha escolha acadêmica, pois souberam compreender minhas ausências. Obrigada por todo incentivo e amor.

Aos meus irmãos, Erik e Elton, vocês fazem parte da minha história, pois dividiram comigo todas as minhas alegrias e tristezas.

A Capes pela concessão da bolsa de estudo.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as diferentes maneiras de perspectivar a avaliação, tendo em vista a formação inicial de professores de Educação Física e suas implicações na prática pedagógica. Caracteriza-se pela abordagem plurimetodológica e foi delineada em três capítulos que dialogam entre si, considerando a natureza das fontes e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Do tipo análise crítico-documental (BLOCH, 2001), o primeiro capítulo analisa a maneira como tem sido apresentado o debate sobre a avaliação em universidades federais brasileiras, levando em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica. Os projetos de curso, ementas e planos de ensino revelam que o diálogo sobre a avaliação da aprendizagem se dá por autores da Educação (Benjamim Bloom, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Philippe Perrenoud) e da Educação Física (Suraya Darido e Wagner dos Santos). O segundo capítulo, por meio de pesquisa narrativa (PEREZ, 2003), analisa como sete alunos, três homens e quatro mulheres do último período do curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes) (re)significam as suas experiências com a avaliação vivenciadas na formação inicial. A articulação das experiências avaliativas com a futura atuação docente se apresenta especialmente quando se encontram em disciplinas que discutem as práticas pedagógicas. O terceiro capítulo caracteriza-se como narrativa de investigação-formação (SOUZA, 2006) e tem por objetivo dar visibilidade à (re)leitura das experiências avaliativas dos ex-alunos do oitavo período em Educação Física do Cefd/Ufes, para evidenciar a transformação deles na condição docente. Colaboraram na pesquisa dois ex-alunos participantes do segundo capítulo, que agora se encontram na condição de docentes de Educação Física na Educação Básica. Os colaboradores da pesquisa evidenciaram uma nova compreensão sobre os processos avaliativos realizados na formação inicial, revelando possibilidades de compreender qual o sentido, o papel e a importância da avaliação na Educação Física subsidiados pelos saberes produzidos pela atuação docente e formação inicial. A pesquisa apresenta possibilidades de aprofundar os estudos com alunos das demais universidades brasileiras, para além da Ufes, e de aprofundar a análise dos documentos encontrados.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Física. Formação Inicial.

ABSTRACT

This research aims to analyze the different manners of comprehending an evaluation, in view of the initial formation of professors in physical education and their implications in practice pedagogic. It characterizes from the approach multi-methodological and has been outlined in three chapters that talk to each other, considering the nature of sources and the pre assumptions theoretical methodological assumed. From the critic-documental type (BLOCH, 2001), the first chapter analyzes the manner as it has been presented the debate about the evaluation among Brazilian federal universities, considering the specificity of the physical education as a curricular component in the basic education. The projects of the course, syllabus and plans of teaching, reveals that the dialog about evaluation of learning takes place by authors from education (Benjamim Bloom, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Philippe Perrenoud) and from physical education (Suraya Darido e Wagner dos Santos). The second chapter, through a narrative research (PEREZ, 2003), analyzes how seven students, three being men and four being women, coming from the last semester of the degree course in physical education from Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes), redefining their experiences with the evaluations experienced among the initial formation. The articulation of the evaluative experiences with a future docent acting presents specially among disciplines that discuss the pedagogical practices. The third chapter is characterized as a narrative of research-training (SOUZA, 2006) and aims to give visibility to (re) reading of the evaluative experiences from the alumnus in the eighth semester in physical education at Cefd/Ufes, in order to evidence their transformations in the docent condition. Two alumnus collaborate in this research, participating on the second chapter, which now are on a the docent condition in physical education in the basic education. The research collaborators demonstrated a new understanding of the evaluation processes conducted in the initial formation, revealing possibilities to understand what is the meaning, the role and the importance of evaluation in Physical Education subsidized by the knowledge produced by the educational performance and initial training. The research presents possibilities for further study with students from other Brazilian universities, in addition to Ufes, and to deepen the analysis of the documents found.

Key words: Evaluation. Physical Education. Initial Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I.....	14
1 A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS.....	14
1.1 Introdução	14
1.2 Referencial teórico-metodológico	15
1.3 Avaliação da aprendizagem em Educação Física: diálogos com as universidades federais	18
1.4 O lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem em Educação Física nas universidades federais brasileiras	19
1.5 Das pistas e indícios: o que evidenciam os documentos quando dialogamos com as ementas?	25
1.6 Da análise do campo científico	31
CAPÍTULO II.....	34
2 (RE) SIGNIFICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS VIVENCIADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
2.1 Introdução	34
2.2 Referencial teórico-metodológico	36
2.3 Resultados e discussão	38
2.4 Da formação de professor ou o lugar de aluno?	38
2.5 Da formação inicial às implicações para o exercício da docência	44
CAPÍTULO III.....	52
3 REMEMORAÇÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES: UMA (RE) LEITURA DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL	52
3.1 Introdução	52
3.2 Metodologia	55
3.3 O processo de (re) leitura das práticas avaliativas	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) direcionados a analisar as questões referentes ao cotidiano escolar e não escolar. O Proteoria, desde o ano de 1999, produz pesquisas com o intuito de compreender, por meio da imprensa educacional (ensino, técnico e científica) e das práticas pedagógicas cotidianas, a forma como no Brasil foi e são produzidas as teorias/práticas para/na Educação Física. Por meio de estudos que compartilham de forma colaborativa¹ outras possibilidades de atuação pedagógica com o cotidiano escolar da Educação Física, damos preferência, em uma das linhas de pesquisa do Proteoria e do Mestrado/Doutorado, a temas relacionados com a formação de professores, com a apropriação e a transformação dos saberes produzidos nas instituições escolares e não escolares, com os currículos praticados e com os processos avaliativos circunscritos no contexto cotidiano.²

Dentre as diferentes possibilidades de objetos de estudo, temos, nos últimos anos, dedicado maior atenção às práticas avaliativas³ e ao currículo na formação inicial e na Educação Física escolar. Das pesquisas realizadas sobre o tema, duas foram construídas por meu orientador, que vieram a se constituir projetos de Iniciação Científica.

O primeiro trabalho, intitulado “Avaliação na educação física escolar nas séries finais do ensino fundamental: prescrições e apropriações”, objetivava dar a ver as ações realizadas nas aulas de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental e contava com a participação de professores e alunos pertencentes à rede municipal de Vitória/ES e Vila Velha/ES. Para a produção dos dados, utilizamos entrevistas individuais

¹ A finalidade da pesquisa colaborativa é criar uma cultura de análise das práticas na ação conjunta entre professores da escola e professores da universidade.

² Sobre o assunto, ver textos recentes publicados pelo grupo: Falcão et al. (2012), Matos et al. (2013), Mello et al. (2011, 2012); Mello e Santos (2012); Nunes e Ferreira Neto (2012); Santos e Maximiano (2013), Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012).

³ Estudo sobre essa temática vem sendo produzido pelo Proteoria desde a monografia de Santos (2002), intitulada “Avaliação na Educação física escolar: Análise de periódicos do século XX”, sua dissertação (2005) “Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção”, que gerou a publicação de um livro (2005) “Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção”, um capítulo de livro (2008) “Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes”. Também temos uma iniciação científica produzida por Mathias (2013) “Educação física escolar: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação” e dois mestrado em andamento. O primeiro de Maximiano com o título “Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em educação física e suas implicações para a docência” e outro de Frossard “Memórias da formação inicial e projeções para atuação profissional: dialogo sobre avaliação com acadêmicos de educação física”.

semiestruturadas, grupo focal e análise documental, a fim de discutir as seguintes questões: Por que avaliar? Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Quem avalia nas aulas de Educação Física?

Observamos, tanto nas teorizações dos autores com quem dialogamos (FERNANDES, 2003; LUCKESI, 2002; SACRISTÁN, 1998), como nas narrativas dos professores, uma centralização do discurso sobre a avaliação do processo de aprendizagem no aluno, ou seja, embora mencionem a questão do ensino, os argumentos ficavam focados na aprendizagem, não se articulando com a avaliação da ação do professor e do currículo. Esse processo era realizado tendo como instrumentos avaliativos: trabalho teórico, participação, presença, comportamento e respeito. Além disso, os professores destacam, como importantes para a avaliação, o ato de medir, contemplar interesses, apontar problemas, avaliar o conteúdo e diagnosticar.

A produção deste trabalho evidenciou a centralidade da avaliação no modo como o outro, o aluno, reproduz o que é ensinado, não oferecendo elementos para que os docentes possam refletir sobre as ações advindas de suas práticas, bem como os sentidos produzidos pelos alunos aos seus processos de aprendizagem. Esses resultados nos motivaram a pesquisar como a formação inicial de professores tem debatido as questões referentes à avaliação levando em consideração a dificuldade do campo em compreender os conceitos e suas especificidades como componente curricular da Educação Básica.

Posto isso, na segunda pesquisa,⁴ abordamos como os discentes, no término da formação inicial do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, significavam suas experiências com a avaliação na Educação Básica. Dentre diferentes questões, destaque deve ser dado ao entendimento da avaliação como uma obrigação imposta pela lógica da escola. Além disso, a leitura que os alunos produzem sobre suas experiências avaliativas, mesmo ao final do Curso de Licenciatura em Educação Física, fundamenta-se nos instrumentos avaliativos, não dialogando com as concepções ensinadas durante a formação.

Observamos, durante a pesquisa, a dificuldade dos alunos em estabelecer a importância/necessidade da avaliação do processo ensino-aprendizagem na aula de Educação Física. Hoffmann (2001) nos ajuda a entender essa questão, quando argumenta que o processo de construção de conhecimento do professor, ou futuro docente, se produz

⁴ O texto de Iniciação Científica deu base para a construção do artigo de Santos e Maximiano (2013), publicado na Revista Movimento.

no espaço das relações que ele estabelece com seus interlocutores, produtores também de suas representações. Assim, tanto educador como educando “[...] assimilam concepções já postas sobre avaliação, formuladas sobre diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que se traduzem ou não em práticas avaliativas, sem espaços de reflexão críticas” (HOFFMANN, 2001, p. 69-70).

Contudo, parece-nos interessante pensar: em que medida a formação inicial tem provocado uma análise sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem e suas implicações para a docência na Educação Básica?

Objetivamos neste trabalho analisar as diferentes maneiras de perspectivar a avaliação tendo em vista a formação inicial de professores de Educação Física e suas implicações para a prática pedagógica. Dessa maneira, interessa-nos compreender as *práticas de apropriação* (CERTEAU, 1994) ⁵ produzidas pelos alunos em formação e suas implicações para o processo de (re) significação⁶ de suas experiências com a avaliação na prática docente. O objetivo proposto para a construção desta dissertação nos levou a elaborar diferentes questões, dentre elas: como a Formação Inicial em Educação Física oferecida por nove universidades federais tem abordado o debate sobre a avaliação? Quais referenciais são usados para fundamentar esse debate? Quais perspectivas epistemológicas são assumidas? De que maneira essa base teórica oferece elementos para se discutir a especificidade da avaliação na Educação Física escolar? Os futuros professores do Curso de Educação Física da Ufes têm se apropriado de saberes no campo da avaliação que lhes possibilitam (re)significar suas vivências avaliativas na formação inicial? E, depois de formados, qual é a leitura que os ex-alunos da Ufes, na atualidade docentes de Educação Física na Educação Básica, fazem das experiências avaliativas da formação inicial?

Levando em consideração os questionamentos que dão subsídios ao objetivo geral do trabalho, fez-se necessário utilizar diferentes abordagens teórico-metodológicas dividindo a dissertação em quatro capítulos (in)dependentes. Portanto, a pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo plurimetodológica.⁷ Os capítulos da dissertação foram produzidos no formato de artigos, contendo objetivos específicos, metodologias e

⁵ De acordo com de Certeau (1994), a *apropriação* se constitui em diferentes formas de interpretação.

⁶ Utilizamos essa expressão por compreendermos que (re) significar é dar novo significado a algo a partir das vivências que produzem novas experiências, porém sabemos que esse é um processo individual que perpassa pela formação e subjetividade de cada sujeito.

⁷ Apesar de a pesquisa ser plurimetodológica, todas as etapas foram aprovadas pelo Comitê de Ética sob o nº 15419913.4.0000.5542.

análises. É pertinente lembrar que evidenciaremos o objetivo geral da dissertação preservando as interconexões entre os artigos para análise do texto como um todo.

No primeiro capítulo, analisamos a maneira como tem se apresentado o debate sobre a avaliação em universidades federais brasileiras, levando em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica, a partir da análise crítica documental (BLOCH, 2001). A delimitação das instituições participantes seguiu os seguintes critérios: a) ser uma universidade federal; b) ter em seu currículo uma disciplina específica que trata da avaliação em Educação Física escolar; c) ter o curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial.

Com base nesses critérios, definimos, como colaboradoras da pesquisa, nove instituições: uma na região Centro-Oeste (Universidade de Brasília); quatro no Sudeste (Universidade Federal do Espírito Santo, de São Carlos, de Ouro Preto e Fluminense) e quatro no Nordeste (Universidade Federal Rural de Pernambuco, de Alagoas, do Ceará, do Piauí).

Tomamos como fonte os projetos de curso das nove instituições, os planos de ensino das disciplinas de avaliação na Educação Física escolar. Por meio dos projetos de curso e planos de ensino, compreenderemos como a discussão sobre a avaliação se apresenta nos cursos de formação inicial, de quem é a responsabilidade em oferecer essa disciplina (Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos) e quais perspectivas teóricas lhes oferecem fundamento.

No segundo capítulo, analisamos, por meio da pesquisa narrativa (PEREZ, 2003), como sete alunos, três homens e quatro mulheres do último período do Curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes) (re)significam as suas experiências com a avaliação vivenciadas na formação inicial.

A escolha desse período se deve ao fato de os alunos estarem finalizando o curso, já que objetivamos analisar suas experiências com a avaliação na formação inicial. A participação dos alunos na pesquisa foi voluntária, mediante convite realizado à turma, e ocorreu no período de 21 de outubro a 25 de novembro de 2011.

No terceiro capítulo, damos visibilidade à (re) leitura das experiências avaliativas dos ex-alunos do oitavo período em Educação Física do Cefd/Ufes, a fim de evidenciar a transformação de si na condição docente. Para tanto, utilizamos a narrativa como prática de investigação-formação a partir das contribuições de Souza (2006). Colaboraram com

a pesquisa dois ex-alunos participantes do segundo capítulo, que agora se encontram na condição de docentes de Educação Física na Educação Básica, tendo em vista o objetivo do trabalho. A produção dos dados ocorreu em dois momentos. No primeiro, buscamos a rememoração das experiências da formação inicial dos professores na condição de alunos de formação inicial. Para tanto, apresentamos as narrativas produzidas durante a formação inicial dos discentes realizada no grupo focal, na entrevista individual semiestruturada e nos portfólios. No segundo momento, utilizamos a entrevista individual a fim de aprofundar a rememoração da experiência “de si”⁸ dos professores e produzir uma (re)leitura, na condição da docência, de suas narrativas.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa, a fim de evidenciar os resultados das interconexões dos artigos.

É necessário ressaltar que o tipo de pesquisa que nos propomos a realizar se faz relevante por levantar questões referentes a uma temática pouco discutida pelo campo da Educação Física e leva em consideração o debate sobre a avaliação em nove universidades federais brasileiras. Além disso, dialogaremos com alunos graduandos em Educação Física para pensar como a formação inicial tem abordado o debate sobre a avaliação e retornamos a esses alunos que hoje estão na condição da docência para dar visibilidade aos sentidos atribuídos às experiências avaliativas produzidas na formação inicial e na prática docente.

⁸ Utilizamos essa expressão a partir das considerações de Josso (2007), ao compreender que os participantes da pesquisa narram suas próprias experiências oferecendo oportunidades de tomada de consciência sobre os diferentes registros e interpretações de si.

CAPÍTULO I

1 A AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

1.1 Introdução

Como a formação inicial de professores de Educação Física enfrenta o debate sobre a avaliação? Esse questionamento nos levou à produção deste capítulo, que tem por objetivo analisar de que maneira tem sido apresentado o debate sobre a avaliação em nove universidades federais brasileiras, levando em conta a especificidade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica, apoiada na análise crítico-documental (BLOCH, 2001).

Interessa-nos, de maneira particular, debater as seguintes questões: Os cursos de formação inicial de Licenciatura em Educação Física das universidades federais brasileiras oferecem disciplinas específicas de avaliação voltadas para área escolar? Quais os referenciais usados para fundamentar esse debate? De quem é a responsabilidade em oferecer essa disciplina (Centro de Educação, Centro de Educação Física)? Quais perspectivas teóricas lhes oferecem fundamento e de que maneira esses debates dialogam com as especificidades da Educação Física como componente curricular da Educação Básica?

Temos acompanhado na produção acadêmica da área, desde o fim da década de 1970, uma preocupação sobre as práticas avaliativas realizadas no ensino superior em Educação. Estudos de Ferreira, Reis e Tubino (1979) evidenciam a utilização de vídeo teipe como instrumento de autoavaliação e *feedback* na avaliação do futuro professor de Educação Física. Os resultados mostram que esse instrumento permite a análise das ações e do próprio desempenho dos professores. Fensterseifer (1981) interessa-se em revelar o que é preciso para avaliar na formação de professores de Educação Física, dando destaque à necessidade de construir critérios e instrumentos de medida que fundamentem as tomadas de decisão.

Rombaldi e Canfilde (1999) visam verificar o posicionamento e opiniões dos professores de disciplinas técnico-desportivas sobre avaliação no ensino de 1.º e 2.º graus, os quais atuam na formação inicial em Educação Física. Os professores apontam a importância do curso de graduação em ensinar o futuro docente a avaliar, devendo essa ser a responsabilidade de várias disciplinas, sobretudo das que discutem a prática de ensino.

Essa também é uma reflexão compartilhada por Batista (1999-2000), que, ao entrevistar docentes de uma instituição de ensino superior que atuam em cursos de Educação Física, evidencia a importância das licenciaturas em proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre pressupostos teóricos para compreender o processo avaliativo. Porém, pesquisas como as de Santos e Maximiano (2013), ao dialogarem com os alunos do curso de Educação Física de uma universidade federal sobre as experiências avaliativas vivenciadas na Educação Básica, evidenciam que, mesmo no último período, os futuros professores não dialogam com as concepções avaliativas vivenciadas durante o processo formativo. Sugerem ainda que existem professores em formação que compreendem a avaliação como sinônimo de medida e nota, isso os faz analisar as experiências formativas centrando-as nos instrumentos avaliativos.

Parece-nos relevante apresentarmos, neste estudo, um mapeamento de como a avaliação se apresenta nos documentos (projetos de curso, planos de ensino e ementas), entendendo o papel da formação inicial na constituição de um corpo de saberes que possibilite a produção de novas leituras sobre as experiências com a avaliação na própria formação inicial e oferecendo outros olhares para um tema pouco abordado pela comunidade acadêmica. Entretanto, para decifrar o pergaminho investigativo, foi fundamental inventariar mil maneiras de caça não autorizada ao objeto de estudos (CERTEAU, 1994). Para isso, tomamos como fonte os projetos de curso das instituições, os planos de ensino e ementas das disciplinas que tratam da avaliação na Educação Física escolar.

1.2 Referencial teórico-metodológico

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que utiliza a análise crítico-documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Analisamos os

documentos compreendidos como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que a originaram. Para Le Goff (2003,p. 537):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento.

Assim como Bloch (2001), entendemos que a análise não se interessa em julgar, pois o julgamento cabe ao juiz; também não é uma atitude passiva do pesquisador, pois os documentos não falam por si sós, senão quando interrogamos; desse modo, buscaremos interrogá-los. Ao considerarmos o objetivo deste texto e as questões de análise, utilizamos as contribuições de Chartier (1991) com intuito de compreender as “lutas de representações” presente na construção dos documentos que fundamentam fontes produzidas pelos professores formadores de nove universidades federais.

Para tanto, em primeiro momento realizamos um mapeamento inicial sobre as instituições federais do país considerando os seguintes critérios: a) ser uma universidade federal; b) ter o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; c) ter, em seu currículo, uma disciplina específica que trata da avaliação em Educação Física escolar; d) manifestar interesse em participar do estudo. De um total de 63 universidades federais, 43 ofertam o curso de licenciatura em Educação Física, das quais nove atendiam aos critérios estabelecidos: uma no Centro-Oeste (Universidade de Brasília, UNB; quatro no Sudeste (Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes; de São Carlos, Ufscar; de Ouro Preto, Ufop; Fluminense, UFF); quatro no Nordeste (Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE; de Alagoas, Ufal; do Ceará, UFC; do Piauí, UFPI).

Nosso movimento foi o de entender a constituição da área da avaliação e os referenciais que a fundamentam a prática pedagógica do professor formador, tendo como centralidade os planos de curso, de ensino e as ementas usadas sobre a avaliação da aprendizagem.

Nesse caso, compreendemos que o conhecimento de todos os fatos humanos no passado e presente se dá pelo conhecimento de vestígios, como salienta Bloch (2001). No entanto, reunir as fontes para análise é uma tarefa que requer sua busca em variados lugares. Em primeiro momento, buscamos os projetos de curso, ementas e os planos de

ensino das disciplinas das instituições selecionadas para a pesquisa por meio dos *websites*. Cabe ressaltar que foram necessários todos esses documentos considerando os objetivos da pesquisa e algumas informações para análise, as quais poderão estar ausentes em algum documento e presentes em outros.

Observamos que apesar de as universidades usarem as mesmas terminologias, não há em todos os documentos o mesmo conteúdo. Dado a essa peculiaridade, enunciaremos o conteúdo presente nos projetos de curso, planos de ensino e mentas das disciplinas. Os documentos, em sua maioria, estão disponíveis nos endereços eletrônicos das universidades, é o caso das seguintes instituições: a Universidade Federal de Alagoas dispõe o projeto de curso que contém ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia. Na Universidade Federal do Ceará, encontramos o projeto de curso que apresenta organização curricular, estágio supervisionado, condições de oferta do curso, formação didático-pedagógica para os professores, proposta de avaliação discente e do curso de Educação Física e infra-estrutura para funcionamento do curso; no plano de ensino da disciplina, encontramos os objetivos e bibliografia indicada. A Universidade Federal de Ouro Preto disponibiliza o plano de curso com justificativa, sobre os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, infra-estrutura; o plano de ensino da disciplina apresenta a ementa, conteúdo programático, bibliografia básica e complementar. A Universidade Federal do Piauí, o projeto de curso com a justificativa, objetivos do curso, proposta curricular e seus componentes, ementário das disciplinas e bibliografia básica, metodologia, avaliação da aprendizagem. A Universidade Federal Rural de Pernambuco, o projeto de curso com justificativa, objetivos, proposta de estrutura administrativa do curso, proposta metodológica, avaliação e estrutura curricular do licenciado em Educação Física, ementas e bibliografias básicas das disciplinas; plano de ensino da disciplina contém a ementa com os objetivos, conteúdos e bibliografia básica e complementar. A Universidade Federal de São Carlos concede o projeto de curso com apresentação do curso, referências para o curso, perfil do licenciando em Educação Física, seleção dos conteúdos, avaliação, sugestão de ementa e infra-estrutura do curso ; o plano de ensino da disciplina contendo objetivos, ementa e bibliografia. A Universidade de Brasília disponibiliza a ementa contendo o programa da disciplina e sua bibliografia. A Universidade Federal Fluminense, o plano da disciplina com ementa e bibliografia. Nem todas as universidades oferecem as informações necessárias à nossa pesquisa em seus *websites*. Diante dessa realidade, foi encaminhado a todas as instituições um *e-mail* com

ofício esclarecendo os objetivos e finalidades da pesquisa, a fim de solicitar os documentos que faltavam para nossa análise. Além disso, ligamos para todas as universidades confirmando recebimento do *e-mail* e esclarecendo possíveis dúvidas.

As Universidades Federais do Ceará, de Alagoas, do Piauí, de Ouro Preto, Rural de Pernambuco e de São Carlos nos responderam confirmando a participação da pesquisa. A Universidade Federal de Ouro Preto nos indicou um *link* que disponibiliza as informações que procuramos. As Universidades Federais de Alagoas, Fluminense e Rural de Pernambuco, do Espírito Santo nos enviaram os documentos solicitados. Já a Universidade de Brasília respondeu ao *e-mail* solicitando nosso projeto, a fim de analisá-lo para colaborar na pesquisa, mas não nos enviou os documentos requeridos.

Nesse sentido, buscamos analisar/questionar os documentos como aquilo que nos é familiar, uma vez que, como descreve Certeau (1994, p. 32), “[...] o estudo se articula em torno da relação que a sua estranheza mantém com uma familiaridade”. Nossa opção, como pesquisador, aproxima-se do movimento preconizado por Certeau (1994) de caça, criação de surpresas, conseguindo estar onde ninguém espera, ser nômade em busca do diálogo e vestígios das fontes, tornando visíveis as *táticas* e *estratégias* presentes na construção dos documentos. Para o autor, as *estratégias* são as ações e relações de força que se tornam possíveis no momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de seu “ambiente”, de um “próprio”. Desse modo, a *estratégia* postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Ao contrário das *estratégias*, as *táticas* são entendidas como um espaço caracterizado pela ausência de um próprio, na qual opera como um último recurso daqueles que, com mobilidade, se submetem aos que detêm o poder, a fim de que suas ações influenciem o espaço (CERTEAU, 2002).

Foi com base nessas operações que analisamos as maneiras pelas quais tem sido apresentado o debate sobre a avaliação do ensino-aprendizagem em universidades federais brasileiras, levando em conta a Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

1.3 Avaliação da aprendizagem em Educação Física: diálogos com as universidades federais

Com base na análise dos documentos, foi possível organizá-los em três eixos centrais de análise: o primeiro dá visibilidade apresentação e análise de informações gerais do trabalho; o segundo a análise das ementas; e o terceiro, como os obras indicadas nas ementas são publicadas no campo acadêmico.

1.4 O lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem em Educação Física nas universidades federais brasileiras

Uma análise das fontes encontradas em nove universidades que ofertam uma disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura em Educação Física nos possibilita construir um panorama inicial de como a temática tem sido apresentada nos currículos de formação. No quadro 1, por exemplo, apresentamos o nome das disciplinas, departamento e centro responsável, carga horária e período em que são ofertadas.

Universidades	Disciplinas	Departamentos	Centros	Carga horária	Período
Ufal	Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem	Colegiado de Licenciatura em Educação Física	Centro de Educação	80h	4.º semestre
UFC	Currículo, programas e avaliação em Educação Física	Educação Física	Instituto de Educação Física e Esportes	32h	7.º período
UFF	Avaliação em Educação Física	Departamento de Educação Física e Desportos	Instituto de Educação Física	68h	5.º período
Ufop	Avaliação em Educação Física	Departamento de Educação Física	Centro Desportivo	30h	7.º período/ semipresencial
UFPI	Avaliação da aprendizagem	Métodos e Técnicas	Centro de Ciências da Educação	60h	4.º semestre
UFRPE	Avaliação em Educação Física escolar	Departamento de Educação Física	Núcleo de Educação Física e Desporto	45h	4.º período
Ufscar	Planejamento e avaliação em Educação Física escolar	Departamento de Educação Física e Motricidade Humana	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	60h	5.º período

UNB	Avaliação escolar	Método e Técnicas	Faculdade de Educação	60h	Optativa
Ufes	Educação Física e Cultura escolar II (Forma escolar e a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física)	Ginástica	Centro de Educação Física e Desportos	60h	Optativa

Quadro1–Universidades participantes da pesquisa

Apresentar as fontes é compreendê-las como produto de relação de força (GINZBURG, 2002) entre diferentes autores. Significa que, ao darmos visibilidade a essa temática, podemos evidenciar a maneira como as disciplinas são ofertadas no curso e o lugar por elas ocupado. Nota-se que, em sua maioria (sete), as disciplinas são obrigatórias e ofertadas desde o quarto período, variando de 30h as 80h, apesar de essa variação na carga horária de seis disciplinas ser de 60h a 70h, apenas uma com 80h e três entre 30h e 45h.

É interessante notar que, mesmo tendo a menor carga horária, as duas disciplinas se configuram como obrigatórias. Além disso, chama-nos a atenção a disciplina “Avaliação na Educação Física” na modalidade semipresencial, com 30h. Nesse caso, a universidade se baseou na Portaria n.º 4.059 do Ministério da Educação, que permite a oferta desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso, no caso do curso da Ufop, cerca de 10% das disciplinas são organizadas conforme essa portaria.

O projeto de curso indica que, para além dessa disciplina, outras seis do curso de Educação Física podem ser oferecidas nessa modalidade, a saber: Crescimento e desenvolvimento; Metodologia da pesquisa; Socorros de urgência; Aprendizagem motora; Educação Física, corpo e cultura; Planejamento, gestão de eventos e competições e Seminário de TCC.

Além da disciplina semipresencial, o destaque dever ser dado às optativas, pois, das nove instituições, três possuem no currículo a oferta com essa natureza. Cabe ressaltar que elas são oferecidas considerando a disponibilidade do professor, além da opção de o aluno cursá-la.

Outro indicador é a relação de quem oferece as disciplinas. O gráfico abaixo nos mostra em porcentagem os departamentos responsáveis:

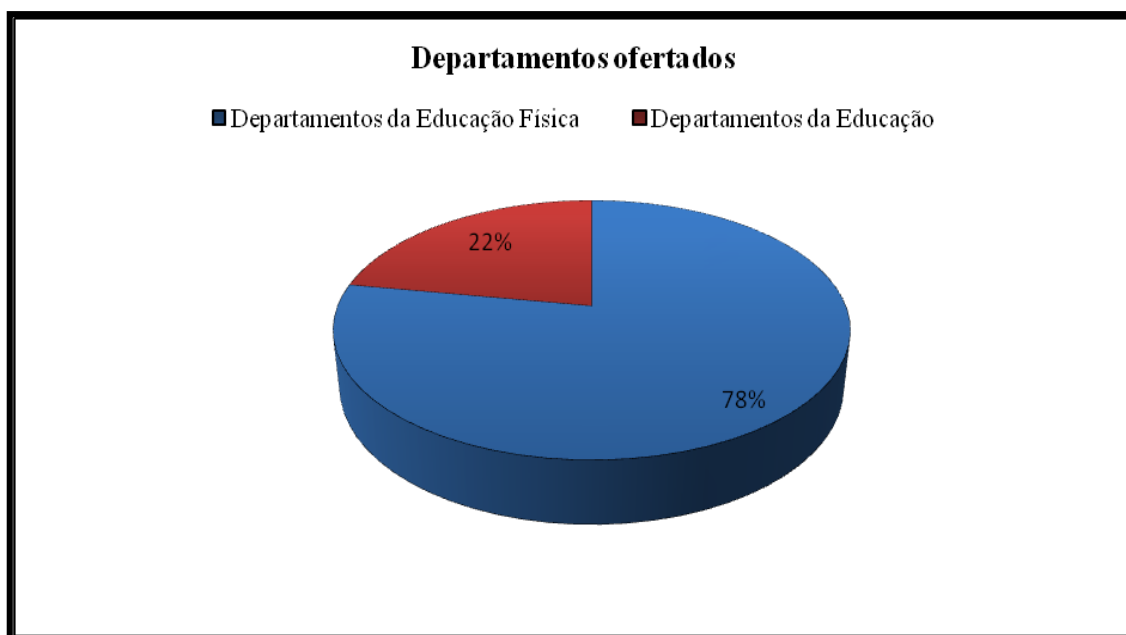


Gráfico1-Porcentagem de departamentos que ofertam as disciplinas

Nota-se que a maioria das disciplinas (78%) são ofertadas por departamentos ligados à Educação Física. Já aquelas ligadas à Educação não apresentam, em seu nome, a palavra Educação Física. Não temos a informação de que os responsáveis por ministrar as aulas são professores de Educação Física ou não, mas o questionamento que fica é este: Essas disciplinas abordam a discussão geral e específica da avaliação da aprendizagem quando se pensa na Educação Física como componente curricular da Educação Básica?

Ser ou não professor formado em Educação Física não garante que a temática seja ensinada para os alunos em formação, levando em conta a docência na Educação Básica. Mas um dado que poderá ser levado em conta é a porcentagem de disciplinas ofertadas que tenham as palavras ‘Educação Física’ em seu título, como pode ser observado no quadro abaixo:

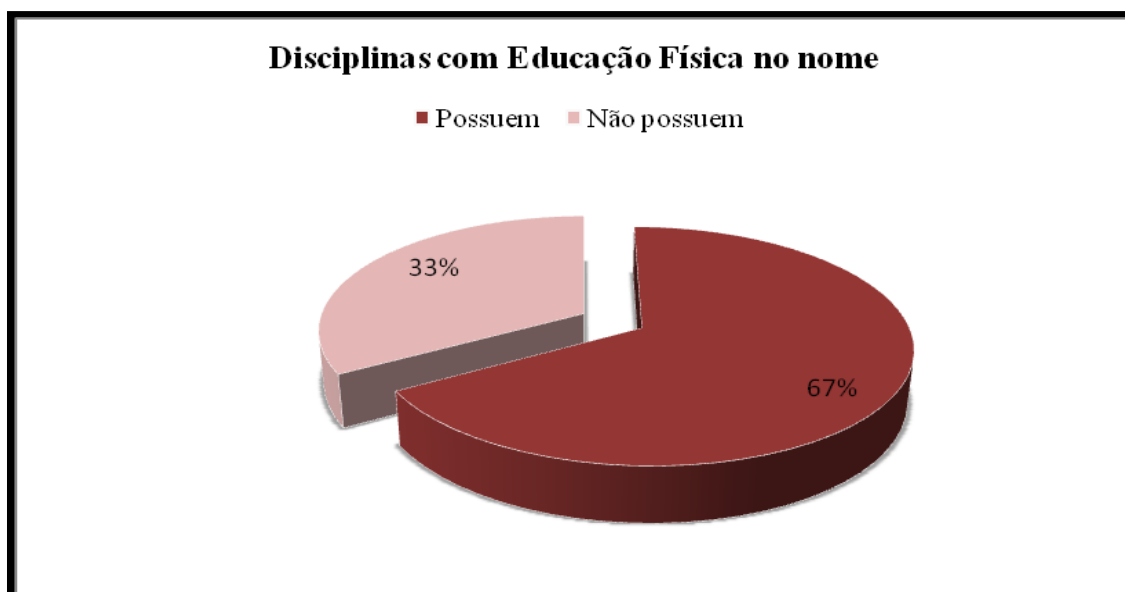


Gráfico 2– Porcentagem de disciplinas com Educação Física no nome

As análises das fontes evidenciam as referências utilizadas e oferecem pistas de como é o diálogo da temática avaliação e a Educação Física. Dessa maneira, foi possível criar duas categorias considerando os nomes das disciplinas.

A primeira se refere àquelas que possuem no título as palavras Educação Física. Das nove, em seis encontramos essa delimitação, sendo oferecidas por centros ou departamentos de Educação Física (UFF, Ufop, Ufscar, Ufes, UFC, UFRPE), ou seja, esses dados evidenciam que todas as disciplinas ofertadas pelos Departamentos de Educação não trazem em seu título a palavra Educação Física.

Quando analisamos as ementas e suas bibliografias a fim de revelar se consideram o debate da Educação Física, encontramos, por exemplo, no plano de curso “Avaliação em Educação Física escolar” (Ufop), a referência de autores da Educação (HOFFMANN, 2000; VILLAS BOAS, 2004; HAYDT, 2008; MORETTO, 2007), além de dois documentos disponíveis *on-line*, um do ministério da Educação (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil) e um da Revista da Cadernos de Pesquisa (Tema em destaque: Avaliação da qualidade da educação infantil). Já o plano de curso “Avaliação em Educação Física” (UFF) toma por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física do primeiro e segundo ciclos (1997) e terceiro e quarto ciclos (1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (1999); e educação infantil (2002) - além de autores da Educação

(ESTEBAN, 2000; LUCKESI, 2006; PERRENOUD, 1999) e Educação Física (SOUZA, 1993) que discutem a avaliação da aprendizagem.

O plano de ensino da disciplina “Avaliação em Educação Física escolar” (Ufscar) revela que o debate se dá por autores da Educação (HOFFMANN, 1995; LUCKESI, 1994) e por referências que discutem práticas pedagógicas tanto da Educação quanto da Educação Física (ZABALA, 1998; LIBÂNEO, 1994; SACRISTÁN, 2000; DARIDO E RANGEL 2005; FREIRE, 2003, 2004; SCARPATO, 2007; TANI, 1988).

No plano de curso da disciplina “Avaliação em Educação Física escolar” (UFRPE), há o debate sobre a avaliação mediada pelos seguintes autores: Hoffmann (1993), Luckesi (1992; 1995), Perrenoud (1999), Cervi (2008), Carvalho et al. (2000). Apesar de ser voltada para avaliação na Educação Física, fica evidente a discussão com autores da área da Educação. Os referenciais da área da Educação Física são representados por Soares et al. (1992) e Palafox (1992), ambos sobre avaliação

Em “Avaliação da aprendizagem” (UFC), encontramos autores, em sua maioria, da Educação Física (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2010; BRANDL, 2010; DAOLIO, 2010; DARIDO; 2011, NEIRA e NUNES, 2009; MOREIRA e NISTA-PICCOLO, 2009; TAFFAREL e HILDEBRANDT-STRAMANN, 2007; SOARES et al., 1992) e da Educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012; PÉREZ GOMES, 1998).

O plano de ensino –“Educação Física e Cultura escolar II, Forma escolar e a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física”(Ufes) – apresenta, em sua bibliografia, referências que discutem currículo, educação infantil, relação dos alunos com o saber e avaliação considerando a Educação e a Educação Física. Estão presentes os seguintes autores que discutem a avaliação na Educação Física - Darido (2005), Luis (2010) e Santos (2005, 2008) - além de outros autores que discutem os demais conteúdos, como Chartier (2002), Charlot (2000, 2001, 2009).

Das disciplinas que não possuem Educação Física no nome, duas são oferecidas por departamentos da Educação (UFPI e UNB) e uma na Educação Física (Ufal). Ao analisarmos a ementa da disciplina “Avaliação Escolar” (UNB), encontramos na bibliografia autores que discutem a avaliação considerando as questões referentes à educação, entre os quais destacamos: Pophan (1983), Bloom (1983, 1977), Sipavicius (1987), Diniz (1982), Martins (1980) e Lafource (1980).

O projeto de curso da UFPI a disciplina “Avaliação da Aprendizagem” apresenta cinco obras para discutir a temática levando em conta a Educação: Hoffmann (2002); Luckesi (1995); Sant’Anna (1995); Sousa (1993) e Vasconcellos (1994).

A ementa da disciplina “Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem” (Ufal) tem como principais referências autores da área da Educação Física –Bento (2003), Darido e Souza Júnior (2007), Venâncio e Darido (2012), Betti e Zuliani (2002)– e da Educação: Lima (1994), Moreira e Silva (1995), Masetto (1995).

Como o foco da disciplina não é apenas trabalhar as questões referentes à avaliação, o conteúdo das referências considera a discussão sobre planejamento e currículo. O destaque a ser dado é o diálogo intenso com autores da Educação Física que discutem o planejamento e avaliação. Assim, mesmo sendo ofertada pelo Departamento de Educação, vemos um esforço em aproximar o debate ao campo da Educação Física sem abandonar o campo da avaliação na Educação, sobretudo com aqueles que influenciaram a produção acadêmica nas décadas de 1970 e 1980, como Pophan (1983) e Bloom (1983, 1977). Esses autores se constituíram em importantes referências nos primeiros estudos produzidos sobre avaliação na Educação Física no início da década de 1980, como nos trabalhos de Josué e Ferreira (1980), Telama (1981).

Existe uma luta (CHARTIER, 1991) que vai sendo tencionada pelo campo científico à medida que determinadas obras e autores vão sendo tomados como referência para discutir as questões da área. Há uma discussão mais ampla presente às obras indicadas, que é o modo como os professores formadores compreendem a avaliação na Educação e na Educação Física.

De maneira geral, podemos afirmar que as disciplinas que possuem, em seu nome, as palavras Educação Física e são oferecidas por departamentos ligados a essa área contam com referências que levam em conta a especificidade desse componente curricular, como é o caso das Universidades de Federal Fluminense, do Espírito Santo, do Ceará, de São Carlos e Rural de Pernambuco.

1.5 Das pistas e indícios: o que evidenciam os documentos quando dialogamos com as ementas?

Os conteúdos presentes às ementas, associadas à bibliografia, permitem-nos uma leitura das correntes teóricas sobre avaliação utilizadas, além de fornecer pistas sobre o modo como a avaliação está sendo pensada na Educação Física. As fontes revelaram o que o campo científico considera como voz autorizada, bem como os debates presentes e ausentes. Nesse ponto, foi preciso demonstrar o que está oculto, [...] fora do texto, que se encontra dentro do próprio texto, abrigado entre as suas dobras” (GINZBURG, 2002, p. 42). Por isso, a necessidade de descobri-lo e fazê-lo falar. Agrupamos o conteúdo das ementas de acordo com duas categorias: as disciplinas que dialogam apenas com o debate sobre avaliação produzido na Educação e as que discutem Educação e Educação Física.

Quando analisadas as fontes, encontramos referências que abordam o tema avaliação considerando a Educação de forma geral. O quadro 2 nos mostram a relação das obras sobre a temática utilizados pelas disciplinas nas seguintes instituições: UFPI, UNB e Ufop.

Universidade	Meio de publicação	Obras	Disciplina
Universidade Feral do Piauí	Livro	HOFFMANN, J. Pontos e contrapontos : do pensar ao agir em avaliação. 7. ^a ed. Porto Alegre: Mediadora, 2002.	Avaliação em Educação Física escolar
		LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar . São Paulo: Cortez, 1995.	
		SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.	
		SOUSA, C. P. de. (org.) Avaliação do rendimento escolar . São Paulo: Papirus, 1993.	
		VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação : concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994	
Universidade de Brasília	Livro	BLOOM, B. S.; HASTINGS, T. J.; MADDAUS, G. F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar . São Paulo: Pioneira, 1983.	Avaliação escolar
		BLOOM, B. S. et al. Taxionomia de objetivos educacionais ; ed. Porto Alegre: Globo, 1977.	
		DINIZ, T. Sistema de Avaliação e Aprendizagem . Rio de Janeiro: LTC – Livros, Técnicos e Científicos, 1982.	
		LAFOURCADE, P. D. Planejamento e avaliação do ensino : teoria e prática da avaliação do aprendizado. Tradução de: Maria Carneiro de Cunha. São Paulo: IBRASA, 1980.	

		MARTINS, J. Avaliação: seus meios e fins. Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez, ano 1, 84-95, jul. 1980.	
		POPHAM, W. J. Avaliação educacional. Porto Alegre, Globo, 1983.	
		SIPAVICIUS, N. A. A. O professor e o rendimento escolar de seus alunos. São Paulo: EPU Editora Pedagógica Universitária, 1987, p. 77.	
Universidade Federal de Ouro Preto	Livro	VILLAS BOAS, B. M. F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.	Avaliação em Educação Física
		MORETTO, V. P. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.	
		HAYDT, R. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2008.	
	Revista	AVALIAÇÃO da qualidade da educação infantil. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v.43, n.148, jan./abr. 2013	

Quadro 2– Relação de obras por universidades

Observamos que o debate sobre avaliação universidades dialogam com autores que são referência no debate da avaliação educacional, como: Luckesi, Hoffmann e Haydt.

Por meio dos autores, percebe-se que as perspectivas que dão suporte ao debate da avaliação. A perspectiva mediadora é defendida por Hoffmann (UFP) e Villas Boas (Ufop); Vasconcellos (UFPI) defende a avaliação a partir da concepção dialética-libertadora; Luckesi e Sousa (UFPI) uma avaliação diagnóstica; Sant’anna (UFPI), Haydt (Ufop) a partir de uma perspectiva formativa, enquanto Moretto (Ufop) a construtivista.

Esses dados nos indicam há uma preocupação com a discussão das práticas avaliativas no contexto da educação básica, ao indicar autores que debatem sobre a possibilidade da avaliação, os instrumentos, sem desconsiderar a perspectiva por eles assumida.

Na UNB que há um diálogo com os clássicos da avaliação, como Bloom e Popham. Os estudos de Santos (2005), Santos e Maximiano (2013) já apontam que, no que tange à Educação Física especificamente, é possível afirmar que as pesquisas no campo da avaliação começam a expressar suas reflexões em meados da década de 1970, influenciadas pelos trabalhos de Bloom, Popham, Scriven, Stake, Stufflebeam e Tyler, ou seja, indicavam alguns dos mesmos autores referenciados na ementa.

Esse é um movimento também encontrado na Educação, estudos como de Souza (2005), ao afirmar que, na década de 1970, os principais fundamentos teóricos se

baseavam nas obras dos autores como Michael Scriven, Robert Stake, Danbeil Stufflebeam, David Hamilton, Malcon Parlett, Barry Macdonald. Temos representantes dessa influência norte-americana na bibliografia da instituição, a saber: Bloom, Hastings, Madaus e Pophan.

Esses autores ofereceram uma importante contribuição para o campo da avaliação, contudo seus estudos assumem a perspectiva da medida e da tomada de decisão fundamentados em pressupostos positivistas, cujo objetivo central é aferir e quantificar os dados observáveis. Além disso, esses são autores de referência para a Educação, mas é preciso associá-los com autores da Educação Física para pensar a prática pedagógica desse componente curricular.

No campo da Educação Física, o estudo de Resende (1995) faz uma análise sobre os autores norte-americanos usados pela UNB e suas perspectivas avaliativas. No campo da Educação, podemos indicar o livro de Viana (2000) por fazer uma síntese do pensamento desses autores.

As disciplinas que dialogam a avaliação com autores da Educação e Educação Física são das seguintes universidades: UFRPE, Usfcar, Ufal, UFC, UFF e Ufes. Para melhor analisar as obras, classificamos levando em consideração aquelas que tomam como referência apenas a avaliação na Educação Física, e as que discutam a avaliação na educação. O quadro 3 nos mostra a relação das obras sobre a avaliação na Educação Física indicadas pelas ementas.

Universidade	Meio de publicação	Obras	Disciplina
Universidade Feral Rural de Pernambuco	Livro	SOARES, C. L. et. al. Metodologia do ensino de educação física . São Paulo: Cortez, 1992.	Avaliação em Educação Física escolar
		PALAFOX, G. Avaliação em Educação Física . Universidade Federal da Paraíba, 1992.	
Universidade Federal de São Carlos	Livro	SCARPATO, M. Educação Física : como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007.	Planejamento e avaliação em Educação Física escolar
		TANI, G. Educação física escolar : fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.	
		DARIDO, S.; RANGEL, I.C.A. Educação Física Escolar : implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.	
		FREIRE, J.B. Educação como prática corporal . São Paulo: Scipione, 2004.	
	Livro	FALCÃO, J. M. ; VENTORIM, S.; SANTOS, W. ; FERREIRA NETO, A. Saberes compartilhados no	Educação Física e Cultura

Universidade Federal do Espírito Santo		ensino de jogos e brincadeiras: maneiras e artes de fazer na educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte , 2012.	Escolar II (Forma escolar e a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física)
		SANTOS, W. Currículo e avaliação na educação física : do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.	
	Capítulos de livro	LUIS, S. M. B. De que avaliação precisamos em arte e educação física: In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo . 8. ed. Porto Alegre: Editora:Mediação, 2010.	
		SANTOS, W. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). Educação física esporte e sociedade : temas emergentes, v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008. p. 87-106.	
		DARIDO, S. C. Avaliação em Educação Física na escola. In: _____; RANGEL, I. C. (Org.). Educação Física na escola : implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 123-135.	
Universidade Federal de Alagoas	Livro	BENTO, J. O. Planejamento e avaliação em educação física . Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 2003.	Planejamento, currículo e avaliação a aprendizagem
		PALMA, A. P.; BASSOLI, A. A.; PALMA, J. A. V. Educação Física e a organização curricular : educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Londrina: Eduel, 2010.	
	Revista	BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes curriculares. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte , p. 73-81, 2002.	
		VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte , [S.l.], v. 26, n. 1, p. 97-109, mar. 2012. ISSN 1981-4690.	
		COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs : profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.	
Universidade Federal Fluminense	Capítulo de livro	SOUZA, N. P. de. Avaliação na Educação Física. In: Votre, Sebastião (org). Ensino e avaliação em Educação Física . São Paulo: Ibrasa, 1993.	Avaliação em Educação Física
Universidade Federal do Ceará	Livro	PALMA, Â.; OLIVEIRA, A. A.; Palma; J. A. Educação Física e a organização curricular . BASSOLI, A. A. (Org.) 2.ed. Londrina: EDUEL. 2010.	Currículo, programas e avaliação em Educação Física
		BRANDL, C. E. H. Educação Física Escolar : questões do cotidiano. Curitiba, PR: CRV, 2010.	
		DARIDO, S. C. Educação Física na escola : implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 2005.	

		SOARES, Carmen L. et. al. Metodologia do ensino de educação física . 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.	
--	--	--	--

Quadro 3–Relação de obras sobre a avaliação na Educação Física

As ementas nos revelam que a autora mais indicada para debater sobre a avaliação especificamente a Educação Física é Darido (Usfcar, Ufal, UFC e Ufes), seguidos de Santos (Ufes), Palma, Bassoli e Palma (Ufal e UFC) e Soares et al. (UFRPE e UFC).

Darido classifica a avaliação em três dimensões: na dimensão atitudinal, procedimental e conceitual. E assim como Soares et al., se aproxima de uma perspectiva de avaliação diagnóstica. Baseado numa perspectiva crítica, o livro de Soares et al., “Metodologia do ensino de Educação Física” não discute especificamente o tema, porém nele há um capítulo que discute a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, seus significados, quadro atual da avaliação e referências para conduzir metodologicamente.

Palma, Bassoli e Palma defenderem uma perspectiva formativa de avaliação e Santos define a avaliação como uma prática indiciária, num processo de reflexão sobre e para a ação.

Apesar dos autores como Santos, Luis e Palafox abordarem levando em consideração A Educação Física, suas produções acadêmicas nos deixam pistas que são influenciados por autores que discutem avaliação no campo da Educação, como por exemplo: Hoffmann, Esteban e Luckesi. Em relação aos autores que discutem a avaliação na educação, o quadro 4 nos mostrará a relação de obras indicadas nas ementas das disciplinas.

Universidade	Meio de publicação	Obras	Disciplina
Universidade Feral Rural de Pernambuco	Livro	HOFFMAN, J. M. L. Avaliação Mediadora : uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.	Avaliação em Educação Física escolar
		LUCKESI, C. A avaliação da aprendizagem escolar . São Paulo: Cortez, 1995.	
		PERRENOUD, P. Avaliação : da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	
		CARVALHO, M. H. C. et al. Avaliar com os pés no chão : reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.	
		FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática .	

		LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola : articulação e necessária determinação ideológica. Idéias, n. 15, 1992.	
		CORDEIRO, J. Didática . São Paulo: Contexto, 2009	
		CERVI, R. de M. Planejamento e avaliação educacional . 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.	
Universidade Federal de São Carlos	Livro	LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar . São Paulo: Cortez, 1995.	Planejamento e avaliação em Educação Física escolar
		SACRISTÁN, J.G. O currículo : uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.	
		HOFFMANN, J. Avaliação : mitos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 1995.	
Universidade Federal de Alagoas	Livro	LIMA, A. de O. Avaliação escolar : julgamento ou construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.	Planejamento, currículo e avaliação a aprendizagem
		FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática . Campinas: Papyrus, 1995.	
	Capítulos de livro	MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira. Território contestado : currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.	
Universidade Federal Fluminense	Livro	ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.	Avaliação em Educação Física
		LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições. 18.ed., São Paulo: Cortez, 2006.	
		PERRENOUD, P. Avaliação : da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.	
	Capítulo de livro	PÉREZ GÓMEZ, A. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino . Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 53-66.	

Quadro 4–Relação de obras sobre avaliação na educação

Chamamos atenção aos autores que mais aparecem são Luckesi que é indicado em três vezes (UFRPE e Ufscar); Hoffmann (UFRPE e Ufscar), Perrenoud (UFRPE e UFF) e Freitas (Ufal e UFRPE) indicados em duas vezes..

A perspectiva sustentada por Luckesi se refere a uma avaliação diagnóstica, enquanto Hoffmann, a mediadora, apresenta práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil à universidade. Ambos os autores compreendem a avaliação para além de uma ação que permite a classificação dos alunos apenas por meio de número.

Perrenoud defende uma avaliação formativa, em sua obra, a complexidade do problema da avaliação e de seus antagonismos, mostrando como está relacionada a um sistema de ação mais amplo. Nesse caso, não basta mudar as práticas avaliativas em um movimento que garanta a sua formatividade; é preciso mudar a própria lógica escolar que se pauta pela hierarquização e seleção dos sujeitos.

A obra de Freitas possui um capítulo para discutir a avaliação e seus objetivos, buscando apontar alguns aspectos possíveis às formas de superar as atuais práticas de avaliação fundamentadas nos processos de exclusão.

O canário apresentado nas ementas corresponde com uma pesquisa do tipo estado da arte, realizada em duas revistas de referência na produção de conhecimento da área da avaliação da Educação Básica, Poltronieri e Calderón (2012) identificaram que os autores estrangeiros mais referenciados nos artigos são Charles Hadji, Philippe Perrenoud e Bloom. Estes dois últimos também são referências nas fontes deste trabalho. De igual modo, quando voltamos o olhar para os autores brasileiros, Cipriano Luckesi seguido de Jussara Hoffmann, são aqueles mais citados pela produção acadêmica analisada por Poltronieri e Calderón (2012). Ambos também citados com recorrência nas disciplinas analisadas por nós. Esses dados revelam que os professores das disciplinas aqui estudadas acompanham as tendências apresentadas no cenário da Educação.

1.6 Da análise do campo científico

Entre os meios de publicações utilizados, os livros têm-se configura dos como fontes privilegiadas de estudo, como evidencia o gráfico 3⁹.

⁹ Apesar de existirem obras iguais em diferentes bibliografias, fora contabilizada apenas uma vez. Exceção àquelas que possuem novas edições.



Gráfico 3–Meio de publicação das obras referentes à avaliação indicadas pelas ementas das disciplinas

Das 48 obras indicadas nas ementas das disciplinas, 4 foram publicados em revistas, 6 como capítulos de livros e a maioria, total de 38, constituem-se como livros.

Em relação à temporalização o destaque se dá ao livro “Taxionomia dos objetivos educacionais” (Bloom et al., 1977), que apesar de ser da década de 1970¹⁰ é assumido como referência para a formação dos professores da Universidade de Brasília. Uma obra resultante de trabalho de autores norte-americanos liderados por Benjamin Bloom, lançado originalmente em 1956, que propõe a possibilidade da divisão da aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, afetivo e psicomotor.

No Brasil, as primeiras revistas científicas especializadas em avaliação na Educação surgem nos anos de 1980 (BORGES E CALDERÓN, 2011), o que evidencia um interesse da área sobre a temática desde essa década. Na Educação Física, esse interesse também aumenta desde a década de 1980, como enfatiza Santos (2002), ao analisar os periódicos da Educação Física brasileira desde 1930 até 2000.

Esses dados evidenciam a constituição do reconhecimento dos pares para definir o campo científico da avaliação,¹¹ na medida em que mapeamos os autores que têm sido

¹⁰ Algumas referências possuem edições mais recentes; apesar disso, mantivemos para análise as indicadas nas bibliografias.

¹¹ Para Bourdieu (1983), o campo científico como sistema de relações é o lugar de espaço de luta concorrencial. Para o autor, o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica, técnica e de poder social.

considerados com autoridade para orientar os estudos sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física.

Os dados em relação aos meios de publicação das obras indicadas nos revelam um cenário diferente ao que encontramos no campo acadêmico da Educação Física. Em pesquisa de mapeamento sobre avaliação na Revista Ensaio de 1999 a 2008, Borges e Calderón (2011) evidenciam que autores da Educação têm como prática e tradição de publicar mais em livros do que em periódicos. Por outro lado, estudos de mapeamentos da Educação Física (SANTOS, 2005; FROSSARD, 2015) mostram uma tradição da área em pensar a avaliação vinculando sua produção em periódicos. Os autores encontram um total de 57 trabalhos publicados sobre o tema em periódicos especializados da área no período de 1976 a 2014, tendo um significativo aumento nas duas últimas décadas. Esse movimento evidencia a necessidade de os cursos de formação, especificamente das disciplinas sobre avaliação, começarem a dialogar com os estudos que circulam em periódicos.

CAPÍTULO II

2 (RE) SIGNIFICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS VIVENCIADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 Introdução

Como a formação inicial em Educação Física tem abordado o debate sobre avaliação? Os futuros professores em formação inicial têm se apropriado de saberes no campo da avaliação que lhes possibilitam (re) significar suas vivências avaliativas em Educação Física?

Essas questões motivaram a produção deste artigo que tem por objetivo compreender o modo como os alunos do último período do curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes) (re)significam as suas experiências com a avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciada na formação inicial.

Estudos recentes têm dado visibilidade à produção de experiências avaliativas no curso de Licenciatura em Educação Física, com enfoque nas práticas dos professores (LUND; VEAL, 2008) e nas disciplinas Estágio Supervisionado (SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013) e Ginástica (GORINI; SOUZA, 2007). Em um mesmo contexto de formação inicial, observamos debates que analisam as percepções dos alunos sobre a avaliação e suas implicações para a intervenção docente (GOC-KARP; WOODS, 2008); que investigam as práticas avaliativas vividas por professores de Educação Física durante a graduação (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007); e que dialogam com alunos concluintes da formação inicial para discutir sobre as experiências avaliativas vivenciadas na Educação Básica (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).¹²

Contudo, o trabalho aqui se difere por provocar uma (re) leitura dos alunos do último período do Curso de Formação de Professores em Educação Física sobre suas

¹² Em levantamento bibliográfico efetuado em livros e revistas internacionais sobre o tema, López-Pastor (2013) encontrou dez artigos, de um universo de 47, sobre avaliação e formação inicial. Nesse estudo, assim como no López-Pastor, Kirk, Lorrente-Catalán, MacPhail e Macdonald (2013), não se fez presente a análise da produção brasileira. Porém, temos mapeado na produção brasileira, no período de 1930 a 2014, um universo de 57 publicações em periódicos da Educação Física, sendo 15 sobre o tema aqui estudado.

experiências avaliativas, assumindo a perspectiva da pesquisa narrativa (PEREZ, 2003). Narrar as vivências avaliativas possibilitou aos alunos produzir novos sentidos e interpretar as marcas inscritas em sua história, transformando suas vivências em experiências (LARROSA BONDÍA, 2002).¹³ Entretanto, a avaliação é um tema complexo que necessita ser explorado sob diversos aspectos, pois, como afirma Sobrinho (2003, p. 95), ela:

[...] não é um processo autolimitado, que basta em si mesmo. Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. Ela [oferece fundamento] às reformas educacionais, desde a mudança nos currículos, maneiras de organização de cursos e formas gerenciais, até novas estruturas do sistema.

Observamos que a avaliação, tanto interna (aprendizagem, ação do professor, programas, gestão etc.) quanto externa, se insere em um contexto de debate mais amplo. Levando em consideração essa complexidade, bem como as questões levantadas para este artigo, optamos por trazer a avaliação escolar com o foco na aprendizagem, na ação do professor e no programa para o centro da análise. A ação do professor traz implicações para se pensar a relação das práticas avaliativas com os processos de aprendizagem, bem como sinaliza o modo como ele a problematiza como objeto de estudo nos programas das disciplinas.

Entendemos, assim como Hoffmann (2001) que os processos de produção de saberes do professor, ou futuro docente, são produzidos nos espaços das relações que estabelecem com seus interlocutores, delineadores também de suas representações. Assim, tanto educador como educando “[...] assimilam concepções já postas sobre avaliação, formuladas sobre diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que se traduzem ou não em práticas avaliativas” (HOFFMANN, 2001, p. 69-70).

Isso nos remete à necessidade de o aluno produzir uma (re)leitura sobre as experiências avaliativas vivenciadas na própria formação inicial, em um movimento que (re)signifique seus saberes e anuncie outras possibilidades concretas de produzir a prática desse componente curricular. Ao mesmo tempo, permite-nos levantar questões para se pensar

¹³ A transformação do acontecimento/vivência em experiência se vincula ao sentido e ao contexto vivido. No saber da experiência, o mais importante não é a verdade dos fatos, mas os sentidos que atribuímos às nossas vivências.

em como a formação inicial em Educação Física tem abordado o debate sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem e as suas implicações para a futura prática docente.

2.2 Referencial teórico-metodológico

Os resíduos das experiências dos discentes ganham, nas narrativas, formas de linguagem que redefinem os modos de ser e de viver, revisitando histórias nas *memórias-fragmentos* (PEREZ, 2003), retalhos de uma vida que se escolhe para lembrar, nos quais buscamos um “fazer história” que rompe com a linearidade do espaço e do tempo, entrelaçando passado, presente e futuro no agora.

Gagnebin (1997, p. 139) traz a relação de imagem com a memória pela ação da semelhança, como “[...] aquilo que sabemos que em breve já não teremos diante de nós torna-se imagem”. Para Le Goff (1990, p. 412), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva. É individual por se tratar de memórias de um indivíduo, mas, ao mesmo tempo, é coletiva, pois são lembranças que não apenas lhe pertencem, pois são patrimônio de uma comunidade, um grupo, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos que, por sua vez, procuraram “[...] salvar o passado para servir o presente e o futuro”.

Apresentamos, por meio das narrativas, as experiências avaliativas de sete alunos do oitavo período, três homens e quatro mulheres do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes.¹⁴ A escolha desse período se deve ao fato de os alunos estarem finalizando o curso, já que objetivamos analisar suas experiências com a avaliação na formação. A participação dos alunos na pesquisa foi voluntária, mediante convite realizado à turma, e ocorreu no período de 21 de outubro a 25 de novembro de 2011.

Foram utilizadas três fontes na produção dos dados: os portfólios,¹⁵ o grupo focal e a entrevista individual semiestruturada. Em um primeiro momento, os portfólios foram requisitados, a fim de analisar as experiências avaliativas registradas durante o curso de Educação Física e formular perguntas para o grupo focal e a entrevista semiestruturada.

O grupo focal se configura como um processo de rememoração coletivo e individual. Para sua realização, nos orientamos pelas seguintes questões: quais foram suas

¹⁴ A fim de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, decidimos usar nomes fictícios.

¹⁵ Usamos como fonte os portfólios produzidos nos Seminários Articuladores de Conhecimentos. Essa é uma disciplina oferecida em todos os períodos do curso e tem por objetivo articular os conhecimentos mobilizados que fundamentam a atuação pedagógica do professor de Educação Física.

experiências avaliativas no curso de Educação Física? Houve disciplinas referentes à avaliação escolar? Sua formação inicial ajudou a pensar sobre a avaliação? De que maneira você pode, com base no que foi estudado, projetar ações para prática docente? Objetivamos, no grupo focal, um processo de rememoração individual e coletivo. Entendemos como Suanno (2002, p. 3), que o

[...] Grupo Focal tem caráter pedagógico, formativo, pois é uma experiência social significativa que forma valores e promove mudanças da cultura avaliativa, potencializando o desenvolvimento humano e institucional. [Ele] tem por propósito entender processos de construção da realidade de um grupo social mediante coleta e interpretação em profundidade [...] a fim de detectar comportamentos sociais e práticas cotidianas.

Esse instrumento é uma técnica qualitativa, não diretiva, em que são incentivados por um moderador a conversarem entre si a fim de trocarem experiências interagindo sobre determinado tema (SANTOS, 2005), que, no caso particular desse trabalho, foi “As experiências avaliativas vivenciadas na formação inicial”. O instrumento pode apresentar algumas desvantagens como: algumas respostas podem ser influenciadas por outras e a flexibilidade das perguntas podem dificultar a análise dos participantes. Suas vantagens estão em permitir aos participantes expressarem suas opiniões, o levantamento de opiniões e a participação ativa e coletiva.

Partimos do pressuposto de que o compartilhamento das experiências contribuiu para a rememoração dos participantes. Por se configurar de uma ação coletiva, a escuta do outro trouxe à “cena” o reconhecimento e a identificação de diferentes vivências/acontecimentos, contribuindo para o processo de rememoração. Percebemos que, apesar de a experiência ser um “[...] saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, o acontecimento é comum [...]” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Por fim, na entrevista semiestruturada, aprofundamos as narrativas, levantando novas questões com base na participação do grupo focal e na análise do portfólio. Decidimos entrevistar três alunos, dois homens e uma mulher, pois no grupo focal foram esses que mais se envolveram e disponibilizaram os portfólios para análise.

Em primeiro momento, foi entregue as narrativas produzidas no grupo focal para que os alunos o analisassem a fim de acrescentarem algo que no momento de produção dos dados não fora lembrado. Após esse momento, foram levantadas questões formuladas a partir da análise dos portfólios e do grupo focal levando em consideração o que poderíamos explorar e aprofundar de cada aluno.

As narrativas produzidas pelos diferentes instrumentos foram, dessa maneira, discutidas não meramente como dados, mas como *produtos*¹⁶ (CERTEAU, 2002), consequência da ação cultural dos discentes no lugar/espço da instituição formadora.

2.3 Resultados e discussão

Com base nas narrativas dos alunos sobre os sentidos que atribuem às suas experiências avaliativas, organizamos dois eixos centrais de análise. O primeiro dá visibilidade àquelas experiências desarticuladas da atuação profissional. Já o segundo se fundamenta nas narrativas no contexto da formação inicial de maneira integrada ao futuro exercício da docência.

2.4 Da formação de professor ou o lugar de aluno?

A análise inicial das fontes sinaliza que a releitura dos alunos sobre as suas experiências avaliativas está relacionada com a sua condição de estudantes, ainda que estivessem no último período de um curso de formação de professores em Educação Física. Destacam-se aquelas narrativas em que eles compreendem a avaliação como mediadora de suas relações com os pares, em que atribuem juízo de valor à forma como lidam com o estudar e o aprender:

Eu acho que tem um problema muito grande na Educação Física e eu me pergunto: 'Que tipo de profissional quer se formar?'. Porque a gente fica olhando até na nossa própria sala e fica pensando: 'Por que essa pessoa está aqui? Como ela passa de período e vai se formar junto comigo?'. Não faz sentido!Algumas coisas chegam a ser injustas (FERNANDA, grupo focal).

Nós temos discussões em Didática e Políticas para a Educação Básica. Algumas escolas passam os alunos para se ver livres deles. Eu penso que a avaliação do Cefd, de certa forma, desmotiva alguns alunos, porque você estuda o período todo e chega ao final quem não se dedicou passa. Eu não consigo entender essa disparidade! (CARLOS, grupo focal).

¹⁶ Para Certeau os produtos são concebidos a partir da transformação do que ele chama inicialmente de matérias-primas (informação primária) em produtos (informações secundárias), materializados em uma ação que é a consequência do que o praticante consome.

A insatisfação de Carlos e Fernanda com os critérios utilizados para serem avaliados está relacionada com a não diferenciação dos alunos pela avaliação, o que a tornaria uma forma de reconhecimento do trabalho individual e, ao mesmo tempo, permitiria a valorização dos sujeitos levando em consideração como eles são identificados a partir da nota. Não temos aqui apenas a apreciação de um número, mas o prestígio social que a avaliação pode exercer perante os sujeitos envolvidos, professores e alunos, colocando-os em lugar de destaque na relação com os pares.

Caracterizados por seu poder de certificação a um saber expresso na posse de um capital cultural e de valores, os sentidos atribuídos por Carlos e Fernanda à prática avaliativa caminham na direção de validar a seletividade e hierarquizar os sujeitos escolares. Essa forma de reconhecimento se aproxima mais do poder e do controle, em que “[...] vai se distanciando do processo ensino-aprendizagem, ressaltando sua função de controle social mediado pela prática pedagógica” (ESTEBAN, 2002a, p. 102).

Por outro lado, como discutido por Pereira e Flores (2012), a compreensão dos alunos sobre a avaliação determina o modo como se implicam no processo de aprendizagem. Aquilo que os alunos “aprendem” depende, em grande medida, da maneira como pensam que serão avaliados, ou seja, quanto mais rigorosa acreditam ser a avaliação, maior será o seu compromisso com o estudar. Nesse caso, preocupar-se com a nota poderia representar uma atitude de Carlos e Fernanda em privilegiar um produto final que materializaria o seu desempenho. Contudo, cabe-nos perguntar: essa perspectiva não faria com que os tensionamentos colocados por Carlos e Fernanda recaiam apenas sobre como eles percebem o seu processo formativo e a sua relação com a aprendizagem? De que maneira o curso oferecido pelo Cefd/Ufes tem assumido essas questões como potenciais para se pensar a avaliação no decorrer da própria formação inicial?

Essas problematizações são ampliadas na medida em que colocamos no centro do debate o modo como Carlos e Fernanda percebem as práticas avaliativas do seu Curso. A leitura dicotômica realizada por eles, na qual se polariza a aprovação e a reprovação, pode despotencializar a contribuição da avaliação como uma prática que possibilita ao professor analisar a sua ação docente e a aprendizagem dos seus alunos e, ao mesmo tempo, permitir aos discentes se avaliarem em processo e/ou ao final dele.

É preciso compreender que a avaliação pode ser direcionada para a qualificação dos processos de aprendizagem, podendo ser a nota uma parte do processo, já que ela não é garantia do saber produzido pelo aluno. Questões semelhantes a essas também foram

levantadas por Mendes, Nascimento e Mendes (2007), em que os alunos percebem a nota, em seu curso de formação, como um produto final exclusivamente quantitativo. De fato, é importante gerar a nota, entendendo que ela classifica e hierarquiza. Porém, a avaliação só ocorre quando o professor analisa e compreende o sentido da nota.

Carlos e Fernanda nos remetem também à maneira como os futuros professores estabelecem uma análise da avaliação no currículo do Curso de Educação Física. A injustiça e disparidade destacada por eles evidenciam uma avaliação que se exime da responsabilidade em diferenciar os sujeitos participantes do processo, o que pode se tornar desmotivante para aqueles que dela participam.

Outra questão que se apresenta é a pouca aproximação entre as práticas avaliativas realizadas no decorrer do curso, como ressalta Renato (grupo focal): “Existem objetivos diferentes e a avaliação é em cima dos objetivos de disciplina. Eu não estou defendendo um padrão fechado, mas uma proximidade nas questões de avaliação no Centro”. Esse tensionamento é ampliado por Rafael e Fernanda, ao questionarem a desarticulação entre as disciplinas ofertadas:

[...] seja qual método for, é preciso uma articulação dos conhecimentos que vamos tendo ao longo dos períodos. É uma coisa que a gente sente falta. Eu acho que o que falta é isso, para poder ver uma forma de avaliação para que o aluno estabeleça uma conexão (RAFAEL, grupo focal).

A questão avaliativa passa pela questão dos conteúdos. A gente teve um curso em que as disciplinas são totalmente desligadas umas das outras e às vezes muito repetitivas. Isso tudo acaba para que não tenha um conjunto e uma continuidade, uma união de conhecimento (FERNANDA, entrevista).

Ao acenarem para a necessidade de diálogo entre as disciplinas e seus conteúdos, Rafael e Fernanda reforçam a sua condição de alunos para destacar o lugar de um currículo que amplie e articule os saberes escolares, enfatizando o papel da avaliação no processo de conexão entre esses saberes. Nesse contexto, entendemos a avaliação como ação contínua de interpretação de sinais, pistas e indícios dos processos da ação docente, da aprendizagem e do currículo, que têm por objetivo dar visibilidade aos saberes aprendidos, não aprendidos, em construção, às práticas produzidas em um constante movimento de juízo consciente de valor e tomada de decisão (SANTOS, 2005, 2008).

Outra problemática colocada pelos discentes refere-se à maneira com a qual o tema avaliação é discutido nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física, sobretudo quando ofertadas pelo Centro de Educação. Bruna questiona a metodologia

utilizada pelas disciplinas que buscam aprofundar as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na sua relação com o planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação:

A gente teve a disciplina de Didática com a professora do Centro de Educação. Ela passou um trabalho de vários grupos e cada grupo ficou incumbido de um tema, e um grupo falou sobre avaliação. Só que ela não trabalhou com a turma como se faz o processo avaliativo. Ela simplesmente jogou para um grupo. Para mim não valeu de nada, porque eu não consegui abstrair em uma apresentação como se faz um processo avaliativo na Educação Física (BRUNA, grupo focal).

Para além da crítica à forma de abordagem da avaliação em Didática, Bruna ressalta que não mostrar “como se faz o processo avaliativo” pode gerar o distanciamento entre o teorizar e o fazer a avaliação, da mesma maneira que pode significar o estudo de uma temática ligada à educação de maneira geral sem, contudo, levar em consideração as especificidades da Educação Física no ensino escolar. Observamos também a complexidade dos processos avaliativos, pois, na medida em que os alunos narram as suas experiências, eles vão se avaliando e a seus pares, avaliando a ação de seus professores e os programas de disciplinas por eles ministrados.

Chama a atenção a narrativa de Eduarda ao afirmar que “[...] é pouco tempo para muito conteúdo e, em uma disciplina só, o professor quer fazer milagre. Isso tem que ser melhor distribuído” (grupo focal). Ao mesmo tempo em que a aluna pondera sobre a necessidade de organização curricular, destacando que apenas uma disciplina não pode contemplar a complexidade dos conteúdos tratados em Didática, também tenciona o papel do currículo de formação em ofertar disciplinas que visem a discutir sobre avaliação levando em consideração as especificidades da Educação Física como componente curricular.

O diálogo com Charlot (2000), em seus estudos sobre a relação com o saber e as figuras do aprender, ajuda-nos a compreender a natureza do saber com o qual a Educação Física lida e lhe confere especificidade. De acordo com o autor:

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que o sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados a uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Com base nas considerações de Charlot (2000), podemos dizer que a Educação Física tem uma relação com o saber encarnado nas práticas e, desse modo, diferente daquele geralmente incorporado em um objeto.

A escola é o lugar da palavra, da linguagem ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, de saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, sobretudo a escrita, a leitura e o raciocínio lógico-matemático. Já a Educação Física, ao privilegiar o *fazer com* as práticas, cria outras possibilidades para se ampliar a forma escolar. Partimos das experiências corporais para, com elas, produzir um diálogo com o *saber-domínio*, que é a capacidade de dominar uma atividade, o *saber-relacional*, que se constitui na relação consigo e com o outro e com o *saber-objeto*, que é a apropriação de conceitos, de fórmulas, de abstrações produzidas pelos homens e que se constituem como capital simbólico da humanidade ambos traduzidos, conforme define Charlot (2000).

Schneider e Bueno (2005) compreendem que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala, mas também pelo domínio dos saberes que se inscrevem no corpo, como acontece nas aulas de Educação Física. Em contrapartida, observamos um movimento no sentido de adequar e igualar a Educação Física aos demais componentes curriculares, não potencializando sua especificidade. Exemplo disso é usar os mesmos instrumentos avaliativos que os de outras disciplinas, como a prova escrita.

Estar presente em curso de formação inicial de professores implica assumir a escola como um espaço produtor de conhecimentos, assim como reconhecer a necessidade de práticas que se aproximem da sua realidade, em uma relação mais estreita entre a teoria e a docência. De fato, a dimensão prática (CERTEAU, 2002) está enraizada na Educação Física, devido a seu estatuto epistêmico, como foi sinalizado por Santos e Maximiano (2013), para discutir as ações avaliativas de professores na Educação Básica.

É no reconhecimento das singularidades da Educação Física que as alunas Fernanda e Bia sinalizam a necessidade do uso de diferentes instrumentos avaliativos para a prática pedagógica, tanto no Curso de Formação de Professores como no campo de atuação profissional:

Eu vejo a Educação Física como um campo muito grande para se fechar à avaliação escrita e à múltipla escolha, então, nem se fala! No mesmo período e na mesma disciplina, a gente poderia ter várias oportunidades de avaliação, eu acho que a gente fica fechado a uma coisa só. Isso culpabiliza o aluno, mas ele tem outras capacidades [...] (FERNANDA, grupo focal).

Eu penso que as disciplinas que utilizaram de múltiplos meios para avaliar foram mais significativas, porque privilegiaram as capacidades de cada um, e eu acredito nesse viés, de oferecer múltiplas avaliações, porque a gente tem uma característica tão boa, que é a prática, e a gente vai para o mercado de trabalho e não fez a prática. Não adianta, a gente não vai ficar dentro da sala um ano com as crianças (BIA, grupo focal).

As narrativas de Fernanda e Bia também se centram na necessidade de a avaliação atender às singularidades dos sujeitos que dela participam e de seu próprio objeto de ensino. As alunas nos remetem a um importante papel da avaliação, qual seja, permitir uma análise das diferentes potencialidades e dificuldades enfrentadas nos processos formativos. Bia, ao articular as ações avaliativas vividas na formação inicial com sua futura atuação docente, acena para a importância de um olhar individualizado sobre as experiências dos alunos em sua relação com as práticas. Sua narrativa nos oferece elementos para pensarmos a avaliação como prática investigativa que dá visibilidade aos diferentes saberes apropriados na Educação Física, reconhecendo, assim, a especificidade desse componente curricular.

Na medida em que usamos instrumentos de naturezas distintas, a avaliação pode projetar as ações necessárias para se adequar os processos tanto de ensino como de aprendizagem, colocando o aluno como corresponsável por sua formação. Assim, ele se desloca de um lugar de passividade para assumir sua responsabilidade no processo de formar-se professor, entendendo a avaliação como um ato político que requer compreensão do próprio ato de avaliar e de suas implicações para a aprendizagem. A avaliação passa a se constituir como um permanente exercício de compreensão de indícios e sinais (SANTOS, 2005, 2008), em que tanto o professor como o aluno podem interpretá-los e incorporá-los aos processos de ensino-aprendizagem.

O processo de análise das fontes evidenciou que, por se colocarem na condição de alunos, a grande questão que emerge é a maneira com a qual são avaliados, e não as implicações dessas práticas avaliativas na sua futura atuação docente. Esse movimento se fortalece na medida em que os alunos ressaltam que a avaliação é pouco discutida ao longo da formação, pois, embora mencionem a disciplina de Didática, também questionam a metodologia utilizada para ensiná-la. Discussão semelhante também foi levantada por Fuzii, Souza Neto e Benites (2009), em análise de um projeto político-pedagógico de um Curso de Licenciatura em Educação Física que não oferece uma disciplina específica sobre a Avaliação na Educação Física escolar. Esse cenário sugere, para os autores, que os processos avaliativos nesse curso têm se centrado em uma

perspectiva quantitativa, sem debates que contemplem as subjetividades dos alunos no processo de formar-se professor.

Em termos conceituais, os alunos afirmam ter estudado pouco sobre avaliação. Porém, têm feito sentido para eles as ações de outras disciplinas, como Teoria e prática dos esportes individuais, Estágio Supervisionado e Conhecimento e metodologia do ensino do jogo que, apesar de não discutirem especificamente sobre a avaliação, realizam-na sobretudo na sua relação teoria e prática, em que há uma projeção da atuação docente. Existe aqui uma marca forte na narrativa dos sujeitos ao se remeterem às disciplinas que permitiram pensar a avaliação e vivenciá-la, colocando-se na condição de professores. Questão essa a ser abordada no próximo tópico deste artigo.

2.5 Da formação inicial às implicações para o exercício da docência

As narrativas que articulam as experiências avaliativas com a futura atuação profissional ganham fôlego, especialmente, quando os alunos rememoram suas práticas como docentes, por ocasião da disciplina Estágio Supervisionado. É o caso de Rafael que, na condição de professor, privilegia a participação do aluno como critério avaliativo, tomando como referência suas experiências vivenciadas na Educação Básica:¹⁷

Nós fazíamos planos de aula, e a avaliação no estágio era pelo envolvimento dos alunos. Nós avaliávamos, mas não divulgávamos, não passávamos para os alunos, não dávamos um retorno para os alunos. Era até um erro nosso. Nós fazíamos a avaliação em relação à nossa atuação: se nossos alunos participaram, é porque nossa aula foi boa, aí nós atingimos nossos objetivos (RAFAEL, grupo focal).

Isso vai se repetir nas nossas experiências, porque parece que os professores não tinham um objetivo claro do que queriam passar para a gente [...]. Eu nem sei o que era avaliado. Acho que a professora avaliava pelo envolvimento e a participação dos alunos. No final do ano, as notas eram dadas e nem discutíamos (RAFAEL, grupo focal).

Destacam-se nas narrativas o modo assistemático de avaliação, no qual não há a produção de registro, e a lógica do exame fundamentada na obrigatoriedade da nota para o aluno, como prática que lhe oferece sustentação. Faz-se necessário ressaltar que os

¹⁷ Santos e Maximiano (2013) identificaram que os discentes da formação inicial avaliavam os alunos na disciplina de Estágio Supervisionado baseados nos mesmos critérios que seus professores da Educação Básica os avaliavam.

saberes valorizados pela Educação Física são expressos corporalmente e, talvez, seja por isso que a participação é assumida como um dos principais critérios. Mas, se avaliamos o que ensinamos, a Educação Física ensina apenas valores e atitudes?

É possível dizer que a questão central, quando pensamos nas especificidades da Educação Física como componente curricular, não seria a de avaliar ou não os valores e atitudes, mas, sim, dar visibilidade aos sentidos que os alunos atribuem a eles. Charlot (2000) traz contribuições ao sinalizar a necessidade de uma inversão epistemológica no processo de ensino-aprendizagem que toma como referência a relação estabelecida pelo aluno com o saber.

Segundo o autor, “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63). O saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros; é relação com o mundo como conjunto de significados. Assim, não há relação com o saber senão de um sujeito que o deseja. Ao fazer essa inversão, o autor compreende que “[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 64).

Outra questão destacada nas narrativas dos alunos refere-se ao duplo movimento avaliativo presente na disciplina Estágio Supervisionado. Ao mesmo tempo em que os estagiários avaliam os alunos da Educação Básica, também são avaliados pelos professores de Estágio. Em ambos os casos, Carlos destaca o uso do diálogo e da reflexão como formas de avaliação: “[Ela] era feita através de discussão, com a professora de Estágio, em relação à participação dos alunos e ao que foi proposto para aula. Prestávamos muita atenção na quantidade de alunos que participavam e a disposição deles em fazer a aula” (CARLOS, entrevista).

O Estágio Supervisionado possibilitou aos alunos uma relação com a realidade escolar, permitindo-lhes vivenciar a prática avaliativa da Educação Física na Educação Básica. Contudo, o que deve ser questionado é como a disciplina tem provocado uma leitura sobre essas práticas? Os Estágios, assim como outras disciplinas do curso, têm assumido a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem como objeto de estudo?

Não observamos nas narrativas um movimento de reflexão sobre as práticas avaliativas realizadas na escola, pois os alunos reforçam a cultura de avaliar por meio da participação e do envolvimento, sem discutir o seu sentido. Nesse caso, a

[...] participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume geralmente uma função instrumental, em que o poder de decisão segue concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em alguns momentos do processo (WASELFISZ, 1998, p. 59).

Esse movimento evidencia como os alunos se apropriam do estudo sobre a avaliação no Curso, bem como a maneira com a qual ela tem sido abordada nas disciplinas, por exemplo em Didática e Estágio Supervisionado. Não se trata apenas de definir o como avaliar, ou seja, de escolher os instrumentos a serem realizados, mas compreender que a potencialidade da avaliação está em “[...] promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender com” (ESTEBAN, 2003, p. 35).

As narrativas dos alunos ressaltaram que as experiências marcantes com a avaliação escolar também se fizeram presentes em outras disciplinas, como a de Pensamento Pedagógico. Patrícia destaca que, a partir de planos de aula e das suas vivências em microaulas com os colegas, foram produzidas possibilidades concretas para a sua atuação profissional:¹⁸

Sobre avaliação, uma disciplina que está tratando sobre isso é Pensamento Pedagógico que eu estou fazendo agora. Nessa disciplina a gente está trabalhando o plano de aula como um todo e entra na parte da avaliação. O legal é que a gente faz isso pensando na prática, faz na prática a avaliação, tentar ligar com os objetivos, mas não especificamente a avaliação (PATRÍCIA, grupo focal).

O debate sobre avaliação converge, mais uma vez, para as tensões presentes na relação teoria e prática. Em diálogo com Certeau (2002), compreendemos que essa relação é indissociável: as teorias são produzidas pela articulação com as práticas, assim como as práticas se encontram imbricadas às teorias. Por meio de uma inversão epistemológica, partimos da prática para a teoria e, assim, retornamos à prática para (re) significá-la. Essa perspectiva traz implicações para o pensar e o fazer produzidos em sala de aula, que divergem da ideia de que “[...] o agir desobriga o pensar” (ZACCUR; ESTEBAN, 2002, p. 17).

A teoria funciona como lentes, ajudando-nos a enxergar o que antes não éramos capazes. Assumimos as teorias como instrumentos que nos auxiliam a interpretar e propor alternativas para os problemas evidenciados pela prática cotidiana e não como receituários didáticos delineadores dos fazeres pedagógicos dos professores. Desse ponto

¹⁸ No momento da pesquisa, Patrícia encontrava-se desperiodizada e cursava a disciplina Pensamento Pedagógico, oferecida no 3º período.

de vista, a prática é o lugar de questionamento, sempre mediado pela teoria. É por perceber a importância dessa relação que Renato (entrevista) destaca as suas experiências positivas em avaliação como aquelas em que pôde “[...] associar a cultura da disciplina com a cultura da prática pedagógica, principalmente dentro da escola de Educação Básica”, assim como ressaltava Rafael, quando afirma: “Esse método de avaliação que nos conduz a semelhar teoria e prática vai nos ajudar quando estivermos dentro da escola” (grupo focal).

Patrícia e Rafael também destacam como significativas em suas formações as disciplinas que produzem práticas de ensino-aprendizagem, as quais apresentam possibilidades para a futura atuação profissional. Em suas narrativas, enfatizam o papel da ação docente em proporcionar essas experiências no curso de formação de professores em Educação Física:

A maioria aqui significou muito a avaliação prática, trouxe muita coisa positiva, porque a maioria se viu como professor na hora de fazer a avaliação prática e também, porque além de estar fazendo avaliação, a gente está aprendendo (PATRÍCIA, grupo focal).

Acho que disciplinas que fazem cruzamento da teoria e prática tinham que ter mais no curso, porque vão nos auxiliar na nossa prática pedagógica e aproximam do papel do professor de Educação Física dentro da escola. Eu lembro que eu tive uma prova escrita na disciplina Pensamento Pedagógico que é na metodologia do ensino. Nessa disciplina o professor passava algumas formas de como nós poderíamos avaliar os alunos, desde a participação mais qualitativa à quantitativa. Avaliar o que o aluno aprendeu durante as aulas, a partir dos registros (RAFAEL, entrevista).

Com base em suas narrativas, sinalizamos a necessidade de os cursos de formação de professores produzirem experiências que coloquem e impliquem os alunos ao exercício da docência, em situações de ensino-aprendizagem compartilhadas com os seus pares, com outros sujeitos, em diferentes espaços e etapas da Educação Básica. Nesse caso, há, na compreensão dos alunos, duas dimensões desse debate. A primeira, realizada por Patrícia, destaca as avaliações práticas proporcionadas pelas disciplinas que abordam os conteúdos de ensino da Educação Física na Educação Básica e como, ao fazê-lo, vai-se aprendendo como avaliar e o saber ensinado nesse processo. A segunda, narrada por Rafael, remete às diferentes possibilidades de o professor de Educação Física avaliar – ao enfatizar a produção de registro – tanto em sua dimensão qualitativa como quantitativa.

O portfólio é outro instrumento elaborado para alunos na formação inicial, cujo objetivo é registrar seus processos formativos. Carlos estabelece crítica a esse instrumento ao destacar:

Primeiramente queria registrar a minha situação em relação ao portfólio. Minha turma vem questionando a utilização deste instrumento durante nossa formação. Ainda não vemos razões plausíveis para a sua continuidade e importância [...]. No meu caso o portfólio serve como registro de tudo o que acontece durante a minha formação, não me enchendo nas reflexões, pois não vejo motivos, já que faço em outros momentos. Sempre faço meus registros no final do período, como uma espécie de resumo de tudo [...]. Tal fato acontece por não ter o costume de fazer os registros durante o período [...] (CARLOS, portfólio).

O portfólio do Curso de Licenciatura em Educação Física é utilizado como instrumento que auxilia, ou deveria auxiliar, o processo de (re) significações e reflexões das práticas pedagógicas vivenciadas na formação inicial. Carlos põe em relevo e questiona as características que fazem do portfólio um instrumento de avaliação capaz de contribuir para a organização do trabalho pedagógico do professor e das aprendizagens do aluno.

Por ser produzido em formato de coletânea de textos descritivos e sem reflexão, como também sinalizou a pesquisa de Miranda e Villas Boas (2008), esse instrumento apresenta outras dificuldades. Ao revelar a sua tendência de criar portfólios com descrições pontuais, os autores nos oferecem pistas da concepção de avaliação que tem fundamentado a prática do registro no portfólio, qual seja, uma ação assistemática que não leva em consideração o papel da autoavaliação na interpretação dos processos de aprendizagem.

Por sua vez, Luis (2003), Melograno (1997, 2000) e Senne e Rikard (2002) afirmam que a produção desse tipo de material permite, por exemplo, a (re) significação das experiências dos alunos de maneira processual, por meio da qual é possível interpretar os sentidos que os alunos atribuem aos seus aprendizados nas aulas de Educação Física. Isso ocorre de forma diferente de uma produção descritiva, em que os alunos registram, superficialmente, o que estudaram em sua formação inicial, sem produzir reflexões sobre esse processo e sobre como se formam docentes, conforme evidencia a análise dos portfólios, fontes dessa pesquisa. A sua realização acaba por se tornar critério obrigatório para obterem aprovação na disciplina.

De maneira geral, observamos que, mesmo diante das inúmeras possibilidades de práticas avaliativas, os alunos têm dificuldades de entender que a nota pode ser parte do processo e não ele, conforme pontua Bia:

Quando eu avalei de verdade foi o estágio de Fundamental I. Foi o estágio em que eu mais me senti professora. O professor passou umas fichas de avaliação que poderiam ser transformadas em notas depois. A ficha tinha questões de desenvolvimento motor, questões de aspectos atitudinais. Eu achei bem interessante, porque a gente conseguia ver como os alunos evoluíam e, usando as fichas, a gente conseguiu transformar em nota. Eu vejo possibilidades através dessas fichas, isto é não tornar uma coisa mecânica, mas eu vejo como possibilidade de avaliar (BIA, grupo focal).

A narrativa de Bia nos leva à seguinte pergunta: como produzir a ação avaliativa tendo em vista as práticas corporais? É preciso (re) significar o conceito avaliativo e, conseqüentemente, o seu papel no contexto escolar. Historicamente, as experiências das práticas corporais vêm sendo negligenciadas em um movimento que secundariza esse tipo de saber. Desse modo, é importante entendermos o sentido do que vem a ser prática. Avaliar a prática não significa apenas centralizar os aspectos motores, como aquisição de habilidades motoras, mas entendê-la como forma de saber dentre outras formas possíveis, que também precisam ser visibilizadas.

Nas aulas de Educação Física, as práticas demandam uma avaliação que leve em consideração o *saber-domínio*, o *saber-relacional*, apresentando possibilidades de enfrentar o desafio em dar visibilidade aos sentidos que os sujeitos estabelecem às suas experiências corporais. Charlot (2000, p. 70) entende que também há maneiras de aprender que não consistem em se apropriar de um *saber-objeto*, pois “[...] a apropriação de um enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio da atividade”, ou seja, como é o domínio de uma atividade *em relação* consigo e com o outro que traz especificidade às práticas da Educação Física, o aprendizado dos enunciados não é equivalente ao aprendizado corporal de uma atividade.

Além disso, é interessante observar o destaque dado pelos alunos aos instrumentos avaliativos. Compreendemos, assim como Esteban (2003, p. 31), que “É preciso uma redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica”, contudo, é a transformação epistemológica que oferece sentidos para as definições metodológicas. Isso significa que a definição das formas de registros devem se fundamentar em uma análise maior, em que se discuta e problematize o sentido da

própria avaliação. Questões como: por que se avalia, para que e para quem são fundamentais para se pensar na ação ética e política de avaliar. A avaliação está inserida em uma concepção de Educação, em nosso caso específico, de Educação Física e, portanto não se encontra isolada da perspectiva epistemológica de formação que fundamenta a ação docente. Dessa maneira,

A avaliação é um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre estes âmbitos. Sua capacidade reconstrutiva do processo contribui para a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação como ato de reconstrução se constitui em processo formativo para as professoras, articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não-saber; dilemas e perspectivas (ESTEBAN, 2002b, p. 12).

Renato também evidencia a relevância de se produzir registro, porém incorporado a um processo de reflexão sobre a sua prática e os processos de aprendizagem do aluno:

[...] eu vejo o registro como ação importante para minha prática, porque eu posso ter noção do que fez significado para o aluno, e na faculdade não tive essa experiência. Até para ver se o aluno compreendeu do conteúdo, e para eu avaliar a minha prática. Essa é uma forma de avaliar se o conteúdo deu certo e me avaliar. É meu dever esclarecer para os meus alunos [...] (RENATO, entrevista).

O aluno reitera a importância no uso de registros para a prática avaliativa do professor, em um exercício que lhe permite observar o aprendizado dos alunos, mas também autoavaliar a sua prática. É preciso ressaltar que o registro se faz em movimento de reflexão do professor a partir de sua prática docente, para se autoavaliar, no sentido de tomar consciência de suas dificuldades e traçar metas individuais e coletivas para o alcance de seus objetivos e dos alunos. Os alunos produzem registros que evidenciam seu processo de aprendizagem, permitindo ao professor identificar suas trajetórias na produção do conhecimento e na própria formação.

Entendemos que avaliar se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, em que o professor e o aluno se tornam capazes de investigar seus processos formativos, tendo como centralidade o *saber-domínio*, o *saber-relacional* e a produção do *saber-objeto*. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir, conforme as necessidades dos envolvidos, individual e coletivamente considerados (SANTOS, 2005). Assumida nessa perspectiva,

a avaliação se encontra a serviço da ação em processo, alimentando e reorientando o percurso da aprendizagem do estudante e de ensino do professor, não havendo “a avaliação”, mas um conjunto de avaliações que sinalizam o caminhar do aluno, dos professores, do currículo das instituições formativas no seu processo de aprender, ensinar e formar.

As análises das narrativas e dos portfólios produzidos pelos alunos durante a formação nos permitem afirmar que, no momento em que os alunos se encontram no exercício da docência (em diferentes disciplinas, como Estágio Supervisionado e Pensamento Pedagógico), o currículo do Curso de Educação Física da Ufes lhes possibilitam experiências avaliativas consideradas positivas para sua formação. Existe, nesse caso, o reconhecimento dos alunos pelos instrumentos avaliativos, pensando a complexidade do objeto de ensino da Educação Física, mas, ao mesmo tempo, sem ter claras as perspectivas epistemológicas que fundamentam a sua ação.

Em um jogo de negação a determinadas experiências avaliativas, os alunos forjam sua identidade docente pelos usos que fazem daquelas que produzem mais sentido para sua formação. São elas que têm permitido aos alunos se apropriarem e (re)significarem essas experiências como práticas que produzem novas aprendizagens, conforme narra Fernanda:

[...] eu acho que teve outras avaliações que aprendemos na hora da avaliação. Quando juntamos todo conhecimento para poder formar alguma coisa para apresentar, não houve só um processo avaliativo, houve um processo de aprendizagem e utilizar a avaliação como um processo de aprendizagem também é importante (FERNANDA, grupo focal).

Não podemos desconsiderar, com base na narrativa de Fernanda, o potencial da avaliação para os processos de aprendizagem e de ensino, nos quais se aprende ao ser avaliado, ao mesmo tempo em que também se aprende a avaliar. Porém, cabe-nos enfatizar que, para se produzir um saber sobre práticas avaliativas, é preciso dialogar com as perspectivas epistemológicas que lhes oferecem suporte. Se valorizarmos um saber instrumental ou um “método avaliativo”, como afirma Rafael, podemos criar formas de se produzir números ou conceitos, sem compreender o sentido da ação avaliativa e suas implicações para o projeto de formação e atuação docente.

CAPÍTULO III

3 REMEMORAÇÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES: UMA (RE) LEITURA DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL

3.1 Introdução

O debate sobre a formação inicial e avaliação em Educação Física tem se apresentado em trabalhos nacionais como: Mendes, Nascimento e Mendes (2007), Gorini e Souza (2008), Santos, Souza e Barbosa (2013) e Santos e Maximiano (2013), e em trabalhos internacionais de Senne e Rikard (2002), Lund e Veal (2008) e Goc-Karp e Woods (2008).

Apesar de ter objetivos diferentes, os resultados de pesquisas de Santos, Souza e Barbosa (2013) e Mendes, Nascimento e Mendes (2007) caminham no mesmo sentido, ou seja, a primeira, ao buscar compreender como tem sido desenvolvido o processo de avaliação nas aulas ministradas por estagiários de Educação Física na disciplina Estágio Supervisionado de uma universidade estadual da Bahia; e a segunda ao pesquisar sobre processo de estruturação das práticas avaliativas em Educação Física de professores egressos do curso de formação inicial em Educação Física de uma universidade estadual do Paraná, evidenciam que as práticas avaliativas são compreendidas levando em consideração algum instrumento de medida. Além desses resultados, as pesquisas nos dão pistas do impacto que o ensino e aprendizagem sobre esse tema pode provocar nas práticas avaliativas na Educação Básica, ao tomar como base os instrumentos de medida como sinônimo de avaliação.

Já o debate realizado por Gorini e Souza (2008) apresenta possibilidades para o profissional da disciplina Ginástica Rítmica na construção de uma prática avaliativa que assuma a função de subsidiar os processos de ensino e aprendizagem.

Os trabalhos internacionais¹⁹ apresentam diferentes discussões sobre essa temática. Goc-Karp e Woods (2008) evidenciam uma lacuna entre a teoria e a prática na formação de professores de Educação Física, por compreender que as práticas avaliativas estão centralizadas no comportamento dos alunos e não na aprendizagem. Ao analisar as

¹⁹ Os trabalhos internacionais foram selecionados a partir do levantamento realizado por López-Pastor (2013).

práticas de avaliação dos professores em formação, Lund e Veal (2008) nos revelam a necessidade de a formação inicial ensinar os processos avaliativos aos seus alunos, além disso, aponta que os futuros professores avaliam levando em consideração a dimensão cognitiva, mas essa não é uma dimensão valorizada pela Educação Física na escola e os alunos em formação necessitam de experiências que os levem à futura prática profissional. Senne e Rikard (2002), por sua vez, discutem a possibilidade de se utilizar o portfólio no Estágio Supervisionado ao proporcionar processos reflexivos sobre a futura prática docente.

De modo geral, os trabalhos trazem contribuições para o campo no Brasil e também internacionalmente, dialogando com professores e alunos no processo de pesquisa. Ademais, notamos que a maioria dos estudos se propõe a produzir um panorama de denúncia sobre o que o professor faz e sobre a própria formação (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007); SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; GOKARP; WOODS, 2008; LUN; VEAL, 2008), além de discutir a avaliação, sem levar em consideração a especificidade da Educação Física e, a se pensar esse debate para a Educação Básica (GORINI; SOUZA, 2008; SENNE; RIKARD, 2002; SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Dessa maneira, propomo-nos, neste trabalho, dialogar com professores em exercício da docência escolar. Definimos dois critérios para participação na pesquisa. No primeiro, os participantes devem ser alunos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo e se encontrar em docência. Outra condição é a de ter participado de uma pesquisa anterior²⁰ realizada em 2011 quando eram alunos do último período de formação inicial.

Neste estudo, procuramos dar visibilidade à (re)leitura das experiências avaliativas dos alunos egressos do oitavo período em Educação Física do Cefd/Ufes com o propósito de evidenciar ou não a transformação de si na condição docente no tocante as avaliações da aprendizagem. Quando retornamos aos professores, a fim de produzir as narrativas na condição de docente, dos sete colaboradores da pesquisa anterior, verificamos que apenas dois lecionam na Educação Física escolar.²¹

²⁰ Essa pesquisa foi realizada com a participação de sete alunos, três homens e quatro mulheres.

²¹ Dentre as profissões dos alunos egressos que não atendiam aos critérios para participar da pesquisa, estão: professor de natação, ginástica e *personal training*, professor de projetos sociais e policial.

Discutimos as implicações dos processos de ensino-aprendizagem da avaliação educacional na formação inicial nas suas implicações para o exercício docente, a partir da lógica da narrativa como prática de investigação-formação (SOUZA, 2006), como perspectiva teórico-metodológica. Para Souza (2012), as narrativas têm se configurado no campo educacional como possibilidade teórico-metodológica de aprender como os sujeitos narram suas histórias individuais e coletivas. Além disso, essa perspectiva permite ao narrador compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que está implicado em suas experiências ao longo da vida (SOUZA, 2006). O autor afirma que a narrativa, como função de investigação, se configura como um papel importante de produção de registro sobre o itinerário de vidas e formação.

Assim como Souza (2006), compreendemos que a experiência construída por meio da história da escolarização, seja na Educação Básica, seja na graduação, pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente aqueles relativos aos estudos e pesquisas sobre as práticas avaliativas.

É na perspectiva da contribuição da narrativa ancorada na experiência que nossa pesquisa está fundamentada. Para tanto, utilizamo-nos das contribuições de Larrosa Bondiá (2002) por compreender que o saber da experiência é o que nos acontece e, se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece,²² esse saber é finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Para o autor, se “[...] a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 23).

A fim de melhor organizar o trabalho, estruturamos em três partes: na primeira, apresentamos a metodologia realizada, dedicando-nos à identificação dos alunos, tipos de instrumentos e modo de análise; na segunda parte, analisamos as narrativas dialogando com a produção teórica; na terceira, apresentamos nossas considerações finais.

²² A experiência é uma relação. O mais importante não é o que acontece, mas a relação com o que me acontece (LARROSA BONDIA, 2011). Dessa forma, para o autor, o sentido se refere ao modo como a relação com o acontecimento pode me transformar.

3.2 Metodologia

Colaboraram com a pesquisa Renato e Bia²³ que são professores efetivos de Educação Física do município de Serra/ES. O primeiro nas séries finais do ensino fundamental e a segunda na Educação Infantil. Ambos os professores possuem Mestrado *stricto sensu* em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, obtendo o título em 2014. As narrativas foram produzidas em dois momentos. O primeiro ocorreu nos dias 15 e 16 de abril de 2014, quando buscamos a rememoração das experiências da formação inicial dos professores focalizando sua condição de alunos. Para tanto, apresentamos as narrativas produzidas durante a formação inicial, realizada no período de 21 de outubro a 25 de novembro de 2011, do grupo focal, da entrevista individual semiestruturada²⁴ e dos portfólios,²⁵ para serem relidas e analisadas por eles.²⁶

Esse movimento possibilitou o que Josso (2007) denomina de transformação de si, pois a análise da narrativa do passado permitiu a evidência da pluralidade, da fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. A narrativa do passado não muda, mas a nossa compreensão sobre o passado está em constante mudança. Dessa maneira, a análise das narrativas evidenciou os sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa a partir da experiência da docência, dando visibilidade aos processos de ruptura, de tensões e de mudança.

No segundo momento, utilizamos a entrevista individual produzida nos dias 20 e 21 de maio de 2014, a fim de aprofundar a rememoração da experiência de si dos professores sobre a temática avaliação. A narrativa individual se constitui como uma prática importante de reflexão sobre sua formação, sobre os saberes apropriados ao longo de sua trajetória que tangenciam o campo da avaliação e sobre os desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado induzido pelo tempo (JOSSO, 2012).

Deve-se compreender que o sujeito que narra não se constitui apenas individualmente, mas se potencializa nos processos de formação e autoformação baseados nas experiências pessoais e coletivas (SOUZA, 2006). Por esse motivo, durante

²³ Mantivemos os mesmos nomes fictícios desde a primeira pesquisa realizada em 2011.

²⁴ Renato participou pouco do grupo focal e, dessa maneira, não foi selecionado para a entrevista individual semiestruturada, pois seu intuito era aprofundar as narrativas produzidas no grupo focal.

²⁵ Renato não fez análise das narrativas produzidas sobre o portfólio, pois esse material não foi concedido para análise em pesquisa anterior.

²⁶ Os dados produzidos em 2011 foram as fontes utilizadas do segundo capítulo dessa dissertação.

as entrevistas, os sujeitos narravam uma vivência que é coletiva e, ao mesmo tempo, uma experiência que é individual. Dessa maneira, o narrar contribui para produzir novos sentidos e interpretar as marcas inscritas, transformando, assim, as vivências em experiências. Nesse caso, as experiências não se resumem ao que se faz, ao que se produz, mas se referem ao que nos deixa marcas. Ao narrarem as experiências avaliativas, os professores podem se transformar, perceberem-se como sujeitos produzidos, mas não estáticos e determinados pelo imobilismo, de modo que, pela experiência de si, podem se encontrar (LARROSA BONDÍÁ, 1994, p. 42). O autor denomina “experiência de si” como:

[...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade [...]. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.

Na produção das narrativas, o nosso papel, como pesquisadores, foi o de escuta sensível e questionadora, que teve como intencionalidade fazer emergir as experiências dos colaboradores com a prática avaliativa em um processo de (re)leitura de suas práticas. É importante ressaltar que a construção da narrativa é baseada na subjetividade e se estrutura em um tempo, que não é linear, mas o tempo de consciência de si e das representações que o sujeito constrói de si (SOUZA, 2007).

Diante da nossa proposta de pesquisa, evidenciamos, a seguir, a análise das narrativas produzidas pelos professores. Em alguns momentos, apresentaremos no texto as narrativas dos professores quando alunos de formação inicial e em outros na condição de docentes da Educação Básica, em ambos os casos, tivemos o intuito de rememorar e dar visibilidade às mudanças da concepção de avaliação.

3.3 O processo de (re) leitura das práticas avaliativas

Com base nas narrativas, foi possível criar eixos de análise evidenciando a (re)leitura das experiências avaliativas vivenciadas por Renato e Bia. São eles: a importância da avaliação, os conceitos e as possibilidades de práticas avaliativas na Educação Básica.

Durante a formação inicial, Bia fez uma crítica em relação às avaliações realizadas por seus professores, narrada a seguir:

Não existe um padrão de avaliação aqui, no Centro! Eu não estou defendendo um padrão muito fechado, porque a prática pedagógica de cada professor vai variando. Não tem como um professor ser igual ao outro e uma disciplina ser igual à outra. Existem objetivos diferentes, e a avaliação é em cima dos objetivos. Tem uma avaliação de marcar x e outra de questão aberta, tem disciplina que não tem nenhuma avaliação e você apresenta um trabalho mal e uma outra que já é mais rigorosa. Eu não estou defendendo um padrão fechado, mas uma proximidade nas questões de avaliação do Centro (BIA, ENTREVISTA QUANDO ALUNA DE FORMAÇÃO INICIAL).

Apesar de reconhecer a dificuldade dada a natureza das disciplinas, o conteúdo por elas estudado e os objetivos, Bia compreende que há necessidade de uma proximidade nas questões referentes à avaliação no curso de formação de professores, levando em consideração a prática pedagógica.

Para tanto, a aluna define os objetivos como centro do processo avaliativo, pois essa relação potencializa sua prática, na medida em que estabelece ações a serem alcançadas. A correlação avaliação e objetivo é definida como par dialógico indissociável e orientador da ação do professor (FREITAS, 2002; VILLA BOAS, 2002). No dizer de Freitas (2002, p. 89-90), essa maneira de compreender a avaliação tem implicações, uma “[...] delas está ligada a uma ampliação dos fundamentos da própria avaliação educacional”, em que se opõe à visão estreita de avaliação como sinônimo de nota ou mecanismo de controle. Isso significa que a nota pode fazer parte do processo avaliativo, não se configurando como o processo em si. Nesse caso, ao fazer parte da avaliação a nota requer o juízo de valor e a tomada de decisão do avaliador, servindo como orientadora da aprendizagem e do trabalho pedagógico do professor.

No momento da memorização, Bia analisa as narrativas produzindo uma (re) leitura das experiências da formação inicial, agora fundamentando sua reflexão nas experiências da docência. Para ela:

Na época, eu cobrei um padrão muito fechado, mas talvez um padrão na avaliação. Eu acho difícil quando você pega disciplinas tão diferentes. Aqui eu reclamei das avaliações serem diferentes dentro das disciplinas. Eu acho que hoje eu tenho uma visão diferente, que o caráter das disciplinas era tão diferente que as avaliações deveriam ser diferentes mesmo. Hoje eu não concordaria com o que eu falei na época, eu acho que não dá para você pensar em uma forma de avaliação de uma disciplina (BIA, ENTREVISTA 2).

Bia, na atualidade, reconhece a necessidade de diferentes formas de se avaliar, não percebendo a possibilidade de um padrão, isso em razão da própria natureza das disciplinas ofertadas no curso. Além disso, começamos a perceber um deslocamento do próprio conceito avaliativo presente em sua narrativa. A questão está centralizada no saber trabalhado pelos componentes curriculares e não pelo uso da avaliação como forma de hierarquizar os alunos e/ou medir o conhecimento que cada um possui por meio de instrumentos como a prova, destacado por ela ao questionarmos sobre a narrativa produzida em 2011: “[...] mas pensando um pouco com a cabeça que eu tinha na época é o que eu comentei com você uma vez, é a ideia da prova que ia questionar os meus conhecimentos” (BIA, ENTREVISTA 2).

A partir das considerações de Josso (2007) entendemos que a (re)leitura da narrativa permite ao sujeito um “estranhamento de si”. Notamos que, quando os participantes da pesquisa fazem uma (re)leitura das narrativas produzidas durante sua formação inicial em 2011, há um deslocamento entre a compreensão de avaliação quando era aluno em formação e agora em outro lugar, o de professor. Nesse contexto, a narrativa do passado não muda, mas a compreensão das experiências do passado rememoradas no presente é que se modifica, como evidenciado na narrativa abaixo:

[...] hoje eu penso que você não precisa dar um papel para uma pessoa escrever para entender se a pessoa entendeu ou não. A minha ideia era essa, eu precisava escrever, precisava ler o que eu estudei em casa, talvez eu tenha até gravado aquilo. Hoje eu acredito que você consegue perceber esses aprendizados em experiências, em coisas além da escrita (BIA, ENTREVISTA 2).

A partir das contribuições de Certeau (1994),²⁷ podemos perceber as ações *táticas* e *estratégicas* que se constituíram a partir do lugar ocupado por Bia durante os processos. Enquanto discente, Bia opera *taticamente* ao tentar subverter os processos avaliativos, por exemplo, ao apresentar mal um trabalho e mesmo assim ser aprovada na disciplina. Na condição de docente, age *estrategicamente*, pois há o deslocamento de lugar, agora ocupado pelo poder de avaliar seus alunos.

Ao deslocar seu olhar sobre a prova escrita, a professora evidencia a aprendizagem dos alunos a partir de suas experiências em um movimento que leve em consideração

²⁷ Para Certeau (1994, p. 103), “[...] as estratégias apontam para resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto de tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder”.

outros tipos de saberes. Essa ação favorece a produção de sentidos dos sujeitos participantes do processo avaliativo na experiência de si (JOSSO, 2007) e, dessa maneira, contribui para a relação com o próprio conhecimento, na relação com o outro, com o mundo de maneira em geral e, nesse movimento, favorece o conhecimento da constituição do próprio sujeito.

Nesse caso, avaliar por meio das experiências vivenciadas pelos praticantes escolares permite uma inversão epistemológica no processo de ensino-aprendizagem, tomando com referência a relação que o aluno estabelece com o saber, pois, para Charlot (2000, p. 63), “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber”, além de que,

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por preferência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

Ademais, a Educação Física escolar possui uma relação com o saber²⁸ que a torna diferente das demais disciplinas escolares e, muitas vezes, é evidenciada por avaliações que levam em consideração a especificidade da Educação Física. Dessa maneira, a análise realizada por Bia nos permite evidenciar uma ampliação do entendimento de avaliação que pode trazer implicações para a prática na docência, superando uma visão estreita fundamentada na valorização de padrões avaliativos que se baseiam em modelos, instrumentos e adotando uma postura que reconheça na diferença sua potencialidade.

Essa é uma questão que não se apresenta de maneira diferente no olhar de Renato, no entanto evidencia outros elementos para se pensar o debate centralizado, inicialmente, na relação teoria e prática. Vejamos a narrativa abaixo:

O curso de licenciatura daqui foi muito do oito ao oitenta. Antes era o tal da mula sem cabeça. Cobrava muito que o cara soubesse da parte prática da Educação Física, mais a parte dos esportes, das práticas corporais, mas, não tinha uma reflexão, uma parte conceitual. Hoje em dia é cabeça sem mula, tem muita teoria, o que é muito bom, dá um conhecimento muito grande, mas quando a gente vai para o chão da escola dar aula, para quem não teve uma experiência antes, ou não corre atrás, fica complicado! (RENATO, ENTREVISTA 2)

²⁸ Ver trabalho de Santos e Maximiano (2013).

A narrativa levanta questionamentos, sobretudo para se pensar as implicações na avaliação, pois há uma reivindicação de um curso de formação de professores que tenha como eixo central as práticas que permitam o exercício da docência e que incluam os processos avaliativos que, no caso do professor, se apresentam de maneira lacunar. No entanto, a perspectiva de formação enunciada por Renato está baseada na relação teoria e prática: entendendo a teoria como lugar que fundamenta a produção das práticas.

Para pensarmos a respeito da avaliação a partir das práticas, poderíamos deslocar a ideia dessa relação para produzir uma inversão epistemológica que parte da relação prática e teoria. Nesse caso, partimos das práticas para a teoria e, assim, retornamos à prática para (re) significá-la, inclusive a experiência que acompanha o aluno na Educação Básica para a formação inicial. Movimentado por esse deslocamento, o aluno poderia, desde o início da formação inicial, narrar sua própria experiência com a Educação Física durante sua escolarização, a fim de problematizar, tendo em vista a teorização produzida durante a formação de professores.

Dessa maneira, segundo Esteban e Zaccur (2002, p. 17), inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria “[...] que por sua vez interroga e atualiza a prática, porém a organização do processo de formação dificulta que o diálogo esboçado seja aprofundado, já que a teoria e a prática ocupam lugares diferentes”. Pensar a prática avaliativa na formação de professores é também discutir o modo como os alunos a vivenciaram anteriormente, bem como o que e como irão realizar na futura ação docente, estabelecendo correlação entre o momento que antecede a formação inicial e a própria formação.

Chamamos a atenção para a necessidade de assumirmos a prática de investigar a própria formação, tendo como referência as experiências que os futuros professores tiveram na Educação Básica, para, a partir delas, produzir novas leituras e práticas avaliativas para/na Educação Física. Contudo, uma questão se mostra urgente nesse processo, qual seja: a avaliação na Educação Física é igual às demais disciplinas que compõem o currículo escolar? Nesse caso, é preciso problematizar a especificidade da Educação Física como componente curricular, colocando como centralidade do debate o saber que ela assume como referência.

Assim como Charlot (2000), compreendemos que a Educação Física valoriza outras figuras do aprender, aquelas evidenciadas por outros componentes curriculares,

pois o que está em jogo é o domínio de uma atividade e a relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro. Na visão do autor (2000, p. 70),

Quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais inserida no corpo; e maior será a dificuldade de expô-la integralmente sob a forma de enunciados [...]. Não só estudar ‘a natação’ não basta para nadar, como também conhecer ‘a informática’ não garante que utilizará um computador; mesmo que, é claro, isso ajude [...]. Trata-se de duas relações epistêmicas diferentes: aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender ‘a natação’ é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que se constituem um saber-objeto.

A reflexão proposta pelo autor nos chama a atenção para o cuidado de associar a prática às vivências dos alunos em disciplinas do curso, como: futebol, vôlei, basquete, entre outros, pois, em alguns momentos, a falta de prática que leve em consideração a especificidade da Educação Física pode se tornar sinônimo de ausência de experiências que ajudam o professor a dominar corporalmente um conteúdo. Diante dessa questão, é importante pensarmos: em que medida dominar uma prática corporal ajuda a nos tornarmos professores de Educação Física e a pensar nas questões relacionadas com a avaliação?

Esse questionamento se faz presente durante a produção da narrativa do então aluno Renato, ao evidenciar a importância da (re) significação da avaliação para a futura prática docente. No dizer do professor: “Eu tenho consciência de que tem que haver uma (re) significação da avaliação, diferente daquilo que eu tive. A minha atuação profissional tem que ser diferente” (GRUPO FOCAL QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL).

Outra narrativa produzida por Renato quando era aluno de formação inicial mostra sua inquietude quanto a essa questão:

A formação inicial me ajudou a ter essa consciência, mas não consigo ainda saber o que vou avaliar. Acho que é difícil para falar agora. A avaliação depende de uma série de fatores. Eu sei que tem que haver uma resignificação, mas depende muito na hora da atuação. Por exemplo: na minha educação básica, o único critério de avaliação era a participação. Eu não discordo que seria um critério de avaliação, eu discordo que seja o único critério (RENATO QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL).

As experiências têm um papel fundamental na constituição de um futuro professor (BARBOSA, 2011), no entanto fica evidente para o aluno que é necessário proceder a uma avaliação diferente das experiências vivenciadas durante seu processo de

escolarização, por compreender que estas não proporcionaram a transformação dos saberes aprendidos e ensinados durante os processos formativos para a atuação docente.

É necessário também que as experiências levem em consideração a especificidade da Educação Física e compreenda que dominar uma prática corporal não é o suficiente para dominar uma prática pedagógica. Nessa constituição, pensar as práticas avaliativas é um processo de reflexão sobre o modo como ele vai avaliar e como ele avalia no contexto da atuação profissional.²⁹ O fato de ter sido aluno não garante formas de se avaliar condizentes com o que ele acredita. É necessário o deslocamento sobre a compreensão de que apenas as disciplinas da formação inicial são capazes de ensinar o futuro professor a dar aulas.

É nessa perspectiva que Renato estabelece uma crítica sobre a avaliação vivenciada na Universidade, ao produzir uma (re)leitura das experiências da formação inicial a partir do seu olhar, agora, como professor.

[...] me marcou negativamente. Primeiro de não ter uma disciplina específica de ensinar como avaliar, para quando saíssemos daqui e tocássemos o chão da escola. E essa forma de avaliar dentro da universidade, que diz ser um campo amplo de debate, de pensar em novas formas do conteúdo de ensino dentro da escola e aqui, a própria forma de avaliar nas disciplinas não ser diferente do que se critica lá fora, de uma avaliação quantitativa (RENATO, ENTREVISTA 1).

A narrativa permite ao sujeito falar sobre o que o toca e o que para ele faz sentido, e é essa marca que fica evidenciada na fala de Renato. Para o aluno, a universidade deve assumir uma formação que ofereça aos futuros professores os conhecimentos presentes no contexto escolar e social que inclui o processo de ensino-aprendizagem de práticas avaliativas que deem visibilidade não apenas à dimensão quantitativa. O questionamento levantado por Renato se torna importante à medida que compreendemos que a avaliação baseada em uma quantificação pode não revelar o ensino e a aprendizagem dos participantes do processo.

Não estamos aqui negando a nota na avaliação dos alunos, ao contrário, chamamos a atenção sobre os usos que fazemos dela, assim como a intencionalidade do avaliador ao produzi-la. Além disso, não são os instrumentos que nos levam a caracterizar a dimensão de uma avaliação, mas sim o sentido que atribuímos a esse processo. Sob esse prisma, é

²⁹ Uma pesquisa realizada por Rojas (2007) revela que, possivelmente, a experiência profissional seja a responsável por dar aos sujeitos a condição de adquirir conhecimentos, melhorá-los e aprofundá-los.

preciso entender que provas, testes, atribuição de notas ou conceitos é apenas parte do processo avaliativo.

Desse modo, não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico determinado que conferem o caráter da avaliação como prática sistemática cujo objetivo é informar sobre as aprendizagens, o ensino, o currículo e a própria formação. Hadji (2001) ao situar a avaliação no centro da ação de formação, ressalva que sua função principal é contribuir para uma boa regulação do processo ensino-aprendizagem. Renato analisa esse movimento na medida em que narra a prática avaliativa realizada em sua docência:

Primeiro, porque nós conseguimos ter dimensão de que os objetivos que separamos para aquele trimestre foram alcançados. É um *feedback* para os professores também, se aqueles objetivos foram alcançados. Eu acho que a importância maior é essa, porque a gente consegue fazer os ajustes nos processos de ensino-aprendizado: o objetivo não foi alcançado, na avaliação o aluno não foi bem. Seja ela da forma como ela foi, a gente consegue melhorar os processos de ensino-aprendizado (RENATO, ENTREVISTA 1).

A narrativa do professor nos mostra a potencialidade da avaliação, ao focar o processo de conhecimento centralizado nos objetivos de ensino, tanto na produção de dados sobre a prática pedagógica como sobre os processos de aprendizagem. Nesse caso, o papel da avaliação é contribuir para o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos em uma ação constante de investigar suas práticas, indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo, em que todos participam do autoconhecimento em uma prática de interrogar e interrogar-se (ESTEBAN, 2002). Entendida dessa forma, a avaliação permite, por meio de *pistas* e *indícios* produzidos pelos sujeitos escolares, evidenciar os processos de ensino-aprendizagem construídos, em construção e ainda os não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas (SANTOS, 2005, 2008).

Os objetivos focalizados por Renato são caracterizados a partir de três dimensões do ensino, como podemos ver abaixo:

Para avaliar, eu tenho avaliado as três dimensões: a dimensão atitudinal, conceitual e procedimental. Na dimensão atitudinal, a gente tem uma ficha de acompanhamento do aluno com alguns critérios [...]. Na dimensão procedimental, depende do conteúdo, por exemplo: eu trabalhei futebol no trimestre passado com os alunos, passava sobre passe com a parte interna, passe com a parte externa e depois pedia para fazer e mostrar se eles

entenderam. Na conceitual, eu passava muito sobre regras dos esportes, fundamentos (RENATO, ENTREVISTA 1).

É interessante ressaltar a potencialidade que Renato dá ao focalizar a avaliação a partir dessas dimensões. Pode estar relacionada com a sua formação, pois, ao estudar o ensino de valores na Educação Física por meio do esporte, sua entrada se faz pelas dimensões do ensino. A entrada feita pelo professor se dá pela dimensão atitudinal para se pensar a conceitual e a procedimental.³⁰

Além disso, podemos perceber o movimento de (re) significação das práticas avaliativas narradas quando era aluno de formação inicial, em 2011. Sua prática pedagógica nos mostra a transformação dos saberes produzidos pela Educação Física com o conteúdo futebol um saber-objeto:

[...] no futebol, eu mostrei os diferentes tipos de profissionalização, de diferentes tipos de futebol e depois eu faço uma provinha fazendo algumas perguntas em cima do que eu mostrei. É uma forma de ver se realmente eles entenderam, mas é um pouco difícil porque não é uma lógica da Educação Física, porque os alunos, na hora da explicação, não prestam atenção e o retorno da prova não é positivo (ENTREVISTA 1).

O professor nos mostra a utilização da prova na avaliação e a dificuldade em sua realização dada à lógica da Educação Física na escola. Destacamos que o problema não está no instrumento produzido pelos professores para a avaliação, prova escrita, prova prática, seminários, desenhos, entre outros, mas na concepção que dá suporte às ações do professor.

Como a Educação Física privilegia outros saberes,³¹ esse pode ser a causa do estranhamento pelos alunos da utilização da prova escrita, como afirma Renato, “Eu que dei e os alunos estranharam: prova de Educação Física? Parecia que era castigo porque tinha que ficar na sala” (ENTREVISTA 1). A partir das considerações de Schneider e Bueno (2005), compreendemos que esse estranhamento está associado à relação com os saberes vivenciada na Educação Física, pois são:

[...] saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a um saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas

³⁰ Darido e Rangel (2005) classificam os conteúdos de ensino a partir de três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental.

³¹ Para melhor compreensão, indicamos o trabalho de Schineider e Bueno (2005).

à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 16).

Portanto, os saberes produzidos pela Educação Física estão encarnados nas práticas e, desse modo, não é da mesma natureza de um saber que está geralmente incorporado em um objeto. Os alunos, de certa maneira, reivindicam uma avaliação que leve em consideração seu objeto. Desse modo, segundo Schneider e Bueno (2005, p. 16),

[...] o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar.

É necessário ainda discutir o fato de a prova como instrumento avaliativo, ser utilizada apenas com fins punitivos. De fato, a avaliação pode se tornar um meio de classificação, hierarquização e instrumento de poder, contudo é preciso ressaltar que a questão não é o uso desses ou daqueles instrumentos avaliativos, mas, sim, identificar qual o sentido, o significado que é dado ao processo avaliativo e qual perspectiva epistemológica lhe oferece fundamento. Acreditamos, assim, que o problema a enfrentarmos nos estudos sobre avaliação necessita de uma mudança de paradigmas a respeito dela (BARRIGA, 2002, ESTABAN; 2002, 2010; SANTOS, 2005, 2008). Nesse caso,

Mostra-se mais interessante redefinir o sentido da avaliação para que ela seja parte da prática pedagógica, inserida no movimento proposto pelo projeto, e possa dialogar com a diferença que tece a dinâmica escolar, fazendo da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos de todos (ESTEBAN, 2003, p. 87).

A avaliação é uma prática de investigação que tem um horizonte móvel, indefinido e não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes (ESTEBAN, 2010) e o professor tem o papel de mediar os processos avaliativos que favoreçam o conhecimento e o autoconhecimento dos alunos. Podemos afirmar que a avaliação

[...] não é o ponto final, a classificação de cada indivíduo a partir de resultados do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é um conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico que contribui na coleta de dados, no registro de informações, na reflexão sobre o material acumulado e na exposição dos processos e das possibilidades abertas (ESTEBAN, 2010, p. 93).

Outra questão levantada é a avaliação realizada pelos professores da formação inicial em Educação Física. Bia questiona esse fato:

Quanto tempo que a gente não faz uma prova? Teve período que a gente ficou sem fazer nenhuma prova, tinha só trabalho que às vezes chegávamos aqui na frente e apresentávamos muito mal e passava. Os mecanismos de avaliação, em minha opinião, são muito ruins, porque não cobram do aluno. O aluno se acomoda. O curso tem que cobrar, não tem como você sair de uma universidade federal sem saber articular textos. É o mínimo que tem que saber e a formação não dá conta porque a gente não fala em avaliação. Eu já cheguei a fazer prova de marcar X e eu acho um absurdo (BIA, ENTREVISTA QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL)

Os questionamentos levantados não mostram apenas os instrumentos³² utilizados pelos professores da formação, mas denunciam como o tema é tratado na universidade ao destacar que os próprios formadores são criticados pelo modo como conduzem a avaliação dos seus alunos. Para Gatti (2003), ao avaliar, os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disso ou admita, o que nos leva o seguinte questionamento: até que ponto formamos um profissional sem ser avaliado? Ser avaliado faz parte do processo educacional, e é essa a reivindicação da aluna que, de certo modo, requer uma avaliação que diferencie a aprendizagem dos alunos nesse processo.

Além de investigar o ensino e a aprendizagem, é igualmente importante compreendermos que, pela avaliação, podemos diferenciar os processos formativos dos alunos e até mesmo potencializá-los, bem como a própria prática pedagógica. Nesse contexto, não há possibilidade de considerar uma perspectiva que, em nome da não possibilidade de diferenciação, hierarquização, desconsidera as dificuldades, facilidades que cada aluno apresenta, levando em consideração a sua própria trajetória formativa.

É preciso que, nos processos coletivos, se levem em consideração as individualidades da própria formação, as dificuldades, as potencialidades que cada um representa. Como o aspecto central da avaliação é atribuir valores positivos ao saber e negativos ao não saber, tendo como objetivo distinguir os que sabem, é preciso reconhecer a existência de uma lacuna entre aqueles que sabem e os que não sabem, ou seja, é necessário considerar o ainda não saber como constitutivo do processo de

³² A tese defendida por Mendes (2006) mostra que a avaliação realizada pelos licenciandos participantes da pesquisa é centrada em instrumentos avaliativos como: provas, seminários e trabalhos. Participaram do estudo os alunos de Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Física, Química, Geografia e Educação Física.

desenvolvimento que evidencia a existência de um espaço no qual os conhecimentos estão em construção (ESTEBAN, 2002).³³

Ao questionar a aprovação dos alunos que eram avaliados de uma forma menos rígida, Bia critica o modo como o processo era conduzido por seus professores na formação inicial. Ademais, sua narrativa chama a atenção sobre o reconhecimento que a classificação pode oferecer, ao evidenciar o modo como cada aluno se envolve no processo avaliativo. O processo avaliativo, centrado na classificação, controle e averiguação da aprendizagem por meio da nota tende a diferenciar os alunos, colocando-os em lugar de destaque em relação aos pares. O problema não está na classificação, mas no uso que se faz da classificação, pois, se a classificação pode possibilitar a hierarquização, de outro lado, pode nos permitir uma readequação das ações em virtude das diferenças demonstradas durante o processo avaliativo.

Nesse caso, a prática da não classificação por meio da avaliação é tão despotencializante quanto a classificação, pois não leva em consideração o que está em questão, que é o modo como cada aluno se dedica ao seu processo formativo. Portanto, a igualdade não se torna tão interessante quanto a diferença, que pode colocar o aluno em um lugar de destaque e de prestígio em relação aos demais participantes.

Além disso, ao chamar a atenção a respeito do ensino da avaliação, Bia faz uma crítica à sua formação inicial por não dar subsídios para refletir sobre essas questões. A esse respeito, concordamos com Hoffmann (2001), ao afirmar que os estudantes de cursos de licenciatura devem ter a oportunidade de refletir sobre os pressupostos que dão embasamento às práticas avaliativas, pois a ausência dessa discussão na formação de professores poderá interferir nos futuros processos avaliativos na docência.

A problematização a respeito do ensino da avaliação durante a formação é ampliada na medida em que Bia se projeta como futura professora de Educação Física e é nesse momento que ela levanta questionamentos:

Eu preciso dar sentido aquele momento, e a avaliação precisa fazer parte disso. Agora como? Como para mim é falho. Eu tenho muitas coisas na minha cabeça. A participação é importante? É muito importante. Os alunos precisam sair sabendo o que a Educação Física tem a dizer. Alguma teoria tem que ser

³³ Esteban (2002) se fundamenta no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky para defender a necessidade da prática avaliativa centralizada no ainda não saber, que é aquele que denota os processos de em desenvolvimento, ou seja, é necessária a ajuda do outro para que possa ocorrer o desenvolvimento.

dita? Tem que ser dita! (BIA QUANDO ALUNA DE FORMAÇÃO INICIAL).

A leitura realizada indica como, para Bia, o tema é abordado no curso de formação de professores. Nota-se que a aluna compreende a importância da avaliação, mas que a sua formação, possivelmente, não deu conta do ensino das práticas avaliativas. Mendes (2006) chama a atenção para essa questão, pois a ausência de conhecimento sobre os procedimentos pedagógicos pode prejudicar a atuação docente. Ao dialogar com alunos licenciandos de sete cursos sobre o que aprenderam de avaliação escolar em suas formações, Mendes (2006) ressalta que as marcas deixadas pelo curso vão no sentido de afirmar o como não se deve avaliar, em um movimento de desarticulação entre a forma como os alunos são avaliados nos cursos de Educação Física e as maneiras como irão fazê-lo quando se encontrarem na condição de professores. Apesar das narrativas produzidas quando Bia era aluna do Curso de Educação Física sinalizarem uma lacuna na formação inicial, os argumentos sustentados por ela durante a formação inicial vão se transformando a partir do exercício da docência. A professora apresenta uma nova interpretação dos sentidos atribuídos à prova como instrumento privilegiado para avaliar o ensino-aprendizado dos alunos, como veremos na narrativa a seguir:

Mas hoje eu vejo que não precisa ter uma prova para avaliar o aluno. Você pode avaliar o aluno de diversas formas, assim como eu avalio meus alunos. Eu avalio meus alunos no olhar, na minha sensibilidade [...] (BIA, ENTREVISTA 2).

Nesse movimento, a docente evidencia a especificidade da Educação Física como componente curricular:

Hoje eu acho que a diferença é mais interessante, porque há mais coisas a contribuir do que tentar se igualar a outras disciplinas do currículo escolar e nunca conseguir. Acho que hoje deveríamos nos legitimar pela nossa diferença, mostrar nosso potencial pela diferença (BIA, ENTREVISTA 2).

De fato, trata-se de um componente curricular singular, estabelecendo uma lógica que não é valorizada pela escola e, ao mesmo tempo, adapta-se à lógica escolar. Apropriando-nos das contribuições de Chartlot (2009, p. 243), compreendemos que

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma

do aprender que não é a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tenha a legitimidade das demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência à outra norma, a outra figura do aprender.

Como a escola é o lugar do *falar de* e do *escrever sobre*, como avaliar os processos de ensino e aprendizado em uma disciplina, Educação Física, que assume como estatuto epistemológico o *fazer com*? Como dar sentido à avaliação levando em consideração à especificidade da Educação Física, quando comparada com os demais componentes curriculares? A narrativa da docente tem anunciado uma mudança de perspectiva deslocando-se de um olhar que busca pela avaliação padronizar os sujeitos e, ao contrário, ressalta a potencialidade da Educação Física como componente escolar capaz de produzir outras formas de evidenciar os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos por meio de instrumentos que vão além do *escrever sobre*. A avaliação, dessa maneira, configura-se como um

[...] instrumento significativo para explorar a diversidade de conhecimentos e a pluralidade de processos para sua construção, além de estabelecer mecanismos para a construção de conhecimentos novos e mais amplos que os anteriores. Implica um professorado que reflete sobre sua ação articulando um diálogo permanente em que se entrecem a teoria e a prática (ESTEBAN, 2002, p. 164).

Bia nos apresenta possibilidades para se pensar os processos avaliativos na Educação Física, além de produzir uma (re)leitura de suas práticas avaliativas durante a formação inicial. Esse movimento lhe permitiu compreender que a avaliação não se caracteriza apenas na utilização da prova, vislumbrando outras possibilidades de instrumentos de registro que irão dar subsídios para sua avaliação. Vejamos a seguir:

Porque você não dá conta, a Educação Física é uma disciplina que exige prática, é corpo, é movimento. Eu utilizo de várias coisas. Eu poderia só ficar observando as crianças, eu não faço essa opção. Eu faço desenho, eu sento, eu gravo, busco o que eu posso buscar e busco, para no final eu juntar e falar assim: ‘Os objetivos eram esses, nós conseguimos isso, além disso, elas apresentaram isso’ (BIA, ENTREVISTA 2).

A análise apresentada pela professora nos auxilia a revelar a importância de avaliar na Educação Física, em destaque ao criar instrumentos que dão visibilidade aos saberes produzidos na educação infantil, apresentando os indícios, pistas e sinais sobre os processos construídos, ainda não construídos e aqueles em construção da aprendizagem

dos alunos (SANTOS, 2005). O papel do professor é mediar o processo de avaliação que favoreça a aprendizagem do aluno. Avaliar é uma prática que busca produzir sentidos sobre a relação com o conhecimento, com o outro, com o mundo e, a partir desse movimento, os alunos vão se conhecendo e se tornando praticantes de suas aprendizagens. Além disso, a avaliação oferece um retorno do trabalho realizado pelo professor e dá visibilidade à sistematização feita pelas crianças.

Apesar de as narrativas apresentadas por Bia durante a docência demonstrarem sua compreensão da importância da avaliação baseada na produção do registro, durante a formação inicial, esse tema foi pouco explorado, principalmente pela obrigatoriedade do portfólio na disciplina Seminário Articulador de Conhecimentos, que consiste no registro das articulações e dos conhecimentos mobilizados que fundamentam a atuação pedagógica do professor de Educação Física, conforme narrativa abaixo:

Porque eu não gosto de escrever, eu escrevo por obrigação, porque, na hora de escrever, nunca passou na minha cabeça escrever sobre avaliação, por mais que algumas tenham sido significativas em alguns processos, não é uma coisa que eu pensei que tinha que registrar, até porque eu não dou muita importância ao portfólio (BIA, ENTREVISTA QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL).

É necessário enfatizar que o portfólio é utilizado no curso como instrumento que auxilia, ou deveria auxiliar, o processo de (re) significações e reflexões das práticas pedagógicas vivenciadas na formação inicial. Bia apresenta dificuldade na produção de seu portfólio, talvez motivada pelo uso feito por seus professores como mecanismo de aprovação e, dessa maneira, desconsiderando sua potencialidade. Ao fazer uma análise de sua narrativa, podemos perceber a mudança em relação à concepção do portfólio como instrumento que auxilia na prática avaliativa, como veremos na narrativa a seguir:

Engraçado como nossa compreensão muda. Hoje eu registro as minhas aulas. Olha só que doideira! E é doideira mesmo! Porque eu chego na sala, eu tenho que escrever com um monte de gente falando e escrevo, mesmo que eu fale assim: 'Hoje as crianças fizeram as atividades muito bem'. Mas tem semana que não tem como você escrever, porque acontece um monte de coisas, tem menino que machuca. Eu sento no final de semana e escrevo: 'Essa semana as crianças fizeram essas atividades'. É aquela história de ser uma tradição a prova, tudo que vai te botar medo, tudo que vai te pressionar. Hoje, se eu for me pautar por isso, aqui eu não deveria estar na escola dando aula (BIA, ENTREVISTA 2).

Bia, na condição de aluna em formação inicial, ancora sua perspectiva na ideia da nota como sinônimo de avaliação, entretanto, a análise realizada nos mostra como a

concepção de avaliação muda a partir do momento em que se torna professora. Para Mendes (2006), muitos alunos em formação compreendem que a prova é capaz de exigir mais deles, além de cobrar e verificar se o conteúdo foi realmente entendido. Essas afirmações podem corroborar a importância que esse instrumento tem tido ao longo dos processos avaliativos.

Além das considerações a respeito da prova, a professora realiza uma análise a referente à produção de registro e mostra como seu olhar em relação a esse tema muda no exercício da docência. A produção de registro na educação infantil é fundamental para a avaliação e o planejamento das aulas. Bia produziu um relatório composto por sua observação, registros das aulas, dos conteúdos desenvolvidos, entre outros. Ao registrar, damos visibilidade aos processos de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades, seus avanços, além de demarcar o processo de ensino do professor, como: quais os conteúdos ensinados? Qual o método utilizado? Quais sentidos os alunos produziram do que foi ensinado?

A educação infantil tem sua particularidade: como avaliar os alunos que ainda não sabem ler e escrever? Para além da utilização dos registros das aulas, a literatura acadêmica sugere o desenho, produção de fotos, filmagens, relatório, fichas de avaliação (CIASCA; MENDES, 2009, SANTOS et al., 2014) e o diário de Educação Física do aluno (MATHIAS, 2013), entre outros tipos de registros que deem visibilidade aos processos de ensino-aprendizagem da criança, levando em consideração suas características.

O próprio portfólio tem ganhado destaque na produção acadêmica, como na pesquisa de Rangel (2003), ao refletir sobre o sentido da avaliação a partir de uma experiência sobre o seu uso no ensino superior. Os resultados demonstram a mudança da concepção de avaliação como quantificação que permeia o pensamento dos alunos e professores, a dificuldade de o aluno produzir seu portfólio e a importância desse instrumento para a avaliação e a formação acadêmica.

Nos estudos internacionais de Melogran (1997, 2000) e Senne e Rikard (2002), o portfólio é visto como instrumento avaliativo na Educação Física, por permitir, por exemplo, a (re) significação das experiências dos alunos de maneira processual. Por esse instrumento de avaliação, é possível interpretar os sentidos que eles atribuem aos seus aprendizados nas aulas.

A produção sobre o tema na área da Educação Física tem se anunciado nos estudos de Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010) e Luis (2010). A primeira pesquisa evidencia a

potencialidade do portfólio por permitir, dentre outras questões, uma nova visão não só do ato de avaliar, mas também do processo articulado que envolve o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos; uma maneira diferente de o professor e os alunos perceberem os avanços e as dificuldades, pois propõe a reflexão sobre a ação em conjunto e a busca por novos caminhos que ajudem a superar os problemas, construindo metas a serem atingidas. Já Luis (2010, p. 44-45) apresenta o portfólio como instrumento capaz de valorizar a produção por parte do aluno, seja individual seja em grupo, a fim de desenvolver a capacidade de criação, resolver problemas e pela, “[...] necessidade de ter uma visão conceitual e histórica daquilo que se produz e aprende, sem a qual não há sentido sem aprender [...]”.

Para Silva (2010, p. 12), os instrumentos avaliativos devem ser diversificados e sistematizados a fim de melhor compreender o objeto avaliativo “[...] melhorar sua qualidade e não classificá-lo, diagnosticar e intervir e não selecionar e excluir”. Além disso, cada momento específico de avaliar requer um instrumento que atenda às características dos alunos e dos objetivos da avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta pesquisa busca analisar as diferentes maneiras de perspectivar a avaliação, tendo em vista a formação inicial de professores de Educação Física e suas implicações na prática pedagógica. Interessou-nos compreender as *práticas de apropriação* (CERTEAU, 1994) produzidas pelos alunos em formação e suas implicações no processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação na prática docente. Levando em consideração a natureza das fontes e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, foi necessário utilizar diferentes abordagens teórico-metodológicas, dividindo a dissertação em capítulos (in)dependentes.

No primeiro capítulo, ao analisarmos a maneira como tem sido apresentado o debate sobre a avaliação em universidades federais brasileiras, levando em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica, evidenciamos um número reduzido de instituições que oferecem disciplinas obrigatórias para discutir a avaliação no contexto escolar. De um total de 43 instituições, apenas nove ofertam essas disciplinas.

Os documentos revelam que, de maneira geral, o campo da Educação Física toma como referência autores da Educação no diálogo com a avaliação, tais como: Benjamim Bloom, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Luiz Carlos Freitas e Philippe Perrenoud. Dos autores referenciados que discutem avaliação da aprendizagem na Educação Física, destacamos Amauri Oliveira, Ângela Palma, José Palma, Suraya Darido e Wagner dos Santos, que são formados em Educação Física e possuem produções acadêmicas sobre avaliação educacional.

Em relação à temporalidade, as obras referenciadas nas bibliografias das disciplinas são datadas de 1977 a 2013, apresentando a concentração de 48 obras. Dessas, 4 foram publicados em revistas, 6 como capítulos de livros e a maioria, total de 38, constituem-se como livros.

Dos autores mais indicados nas ementas, Perrenoud, Bloom, Luckesi e Hoffman são referência nos estudos sobre avaliação e evidenciados pelo campo científico entre os mais indicados pela produção acadêmica, o que nos mostra que apesar de serem autores do campo da educação, a Educação Física reconhece esses autores como referência para área, além de acompanhar a produção acadêmica dessa temática.

Diante desse cenário, há necessidade de incorporar e aprofundar leituras nos cursos de formação inicial que levem em consideração a avaliação na Educação Física, haja vista a quantidade de trabalho já produzidos sobre o tema, conforme nos sinalizam os estudos de análise da produção internacional (LÓPEZ-PASTOR, 2013a; 2013b) e nacional (MELO et al., 2014; NOVAES, FERREIRA, MELLO, 2014, FROSSARD, 2015; SANTOS, 2002). Além disso, existe a possibilidade de pesquisas futuras se debruçarem sobre os conteúdos das bibliografias usados nas disciplinas ofertadas pelos cursos, destacando as perspectivas avaliativas trabalhadas e suas aproximações com a Educação Física. Do mesmo modo, compreendemos também a necessidade de estudos que discutam as práticas de leituras produzidas para entender como ocorre a compreensão dos alunos em relação à apropriação que fazem das obras indicadas nas bibliografias das disciplinas.

No segundo capítulo, analisamos, por meio da pesquisa narrativa (PEREZ, 2003), como sete alunos, três homens e quatro mulheres do último período do curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes) (re)significam as suas experiências com a avaliação na formação inicial.

As narrativas dos alunos estão centralizadas nas práticas realizadas por seus professores e, por se colocarem na condição de alunos, focalizam a maneira pela qual são avaliados. Observamos a preocupação dos alunos de como eles são avaliados na formação, e não a articulação dos saberes produzidos pela prática na Educação Física na escola. Os discentes dão significados ao modo como são avaliados a partir de seu olhar como aluno de formação inicial, utilizando-se dos mesmos critérios avaliativos vivenciados na Educação Básica.

A articulação das experiências avaliativas com a futura atuação docente se apresenta especialmente quando se encontram em disciplinas que discutem as práticas pedagógicas, por exemplo, Estágio Supervisionado e Pensamento Pedagógico da Educação e da Educação Física. Essas experiências são demarcadas pelos instrumentos avaliativos em relação ao papel da avaliação e à importância de avaliar levando em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Isto posto, este estudo revela a necessidade de as práticas na formação inicial provocarem uma reflexão sobre a atuação profissional e aprofundarem a discussão entre formação inicial, avaliação e prática, problematizando a própria compreensão do conceito de prática. Ademais, compreender como as demais universidades mapeadas no capítulo 1, para além da Ufes, enfrentam o debate sobre a avaliação, tomando por referência as narrativas produzidas pelos alunos.

No terceiro capítulo, damos visibilidade à (re)leitura das experiências avaliativas dos ex-alunos do oitavo período em Educação Física do Cefd/Ufes, a fim de evidenciar a transformação deles na condição docente. Nas narrativas, percebemos que os professores (re)significam as experiências avaliativas da formação inicial e inclusive questionam o modo como foram avaliados pelos seus professores. Evidenciam uma nova compreensão sobre os processos avaliativos realizados na formação inicial, estando agora no exercício da docência. Se, quando alunos em formação, suas experiências eram demarcadas pelos instrumentos avaliativos, como professores de Educação Física escolar, percebemos uma perspectiva avaliativa revelando possibilidades de compreender qual o sentido, o papel e a importância da avaliação na Educação Física, subsidiados pelos saberes produzidos pela atuação docente e formação inicial.

É necessário, ainda, demarcar a importância de uma formação a partir de uma perspectiva que propõe a experiência como eixo do processo formador e que dê ênfase às práticas avaliativas, assumindo a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Chamamos a atenção para a carência de pesquisas que acompanham a transição entre a formação inicial e a atuação docente, que dão visibilidade ao acompanhamento e à rememoração dos participantes. Outra lacuna é a necessidade de aprofundar o debate entre avaliação e formação inicial promovendo um diálogo entre essas temáticas, não as fragmentando³⁴. E, por fim, destacar a narrativa como perspectiva de formação e de pesquisa importante que tem possibilitado um movimento de autoformação docente, especificamente para discutir a avaliação.

³⁴ Podemos perceber esse movimento no trabalho de Castanheira e Ceroni (2008); e Fuzi, Neto e Benites (2009).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, MariaTeresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio deJaneiro: DP&A, 2002. p. 51-82.

BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática – Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar**, Goiânia, v. 3, p. 65-71, jul./jun. 1999/2000.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDL, C. E. H. **Educação Física Escolar: questões do cotidiano**. Curitiba, PR: CRV, 2010.

BRATIFISCHE, S. A. **Avaliação em Educação Física: Um desafio**. Revista da Educação Física, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

BORGES, R. M.; CALDERON, A. I. **A Avaliação Educacional: o que dizem as revistas científicas brasileiras?** Cadernos ANPAE, v. 11, p. 1-13, 2011.

BOURDIER, P. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Ática, 1983

CAGIGAL, J. M. Problemas humanos de avaliação. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, p. 7-10, [s. m.]

1981. Número especial.

CAPINUSSÚ, J. M. Organização de competição como forma de avaliação. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 12/14, p. 14-15, 1984.

CASTANHEIRA, A. M. P.; CERONI, M. R. Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, p. 115-131, 2008.

CECHELLA, J. C. A avaliação em educação física: uma nova perspectiva. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 8, p. 65-76, dez. 1991.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, R. **A história Cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991

CIASCA, M. I. F. L. ; MENDES, D. L. L. L.. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 293-304, 2009.

DEL SOLAR, G. R.; SILVA, A. A.; FUENTEALBA, R. A. El portafolio como práctica pedagógica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005.

DIECKERT, Jürgen. Avaliação de educação física permanente de professores **de educação física**. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, p. 147-150, [s. m.] 1981. Número especial.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEBAN, M. T.. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In*: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ESTEBAN, M. T.. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *In*: Regina Leite Garcia. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 175-192.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria. Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora: a construção de uma práxis**. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FENSTERSEIFER, H. H. Avaliação da eficácia nos processos de formação de professores de educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 89-94, 1981. Número especial.

FERNANDES, C. de O. Avaliação escolar: diálogo com professores. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas**

e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 93-102.

FERREIRA, V. L. C. Aspectos atuais da avaliação educacional. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 25-27, 1981. Número especial.

FERREIRA, V. L. C.; REIS, C. de M.; TUBINO, M. J. G. A utilização do vídeo-taípe no modelo Gama Filho de estágio supervisionado, como fator de feedback na auto-avaliação de futuros professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 11, n. 43, p. 4-9, out./dez. 1979.

FREITAS, L. C. de. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. *In*: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villa (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

FROSSARD, M.. **Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1970-2014**. 2015. Capítulo de dissertação em fase de qualificação, Vitória, 2015.

FUZII, F. T. ; Souza Neto, S. ; Benites, L. C. . Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz** ,Rio Claro, v. 18, p. 13-24, jn./mar., 2009.

GAGNEBIN, J. M. Baudelaire, Benjamin e o moderno. *In*: GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GINZBURG, C. **Relações de Força: História, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher’s perceptions about assessment and it’s implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, Jul. 2008.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, p. 181-193, 2007.

HADJI, C. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Pontos & Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JOSSO, M. C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOSSO, M. C. Transformação de si a partir da narração de história de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 413-439, set./dez. 2007.

JOSUÁ, P. H.; FERREIRA, V. L. C. Aspectos atuais da avaliação educacional aplicadas à educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 9-13, 1980.

LACERDA, J. L. **Fundamentos para a auto-avaliação como “experiência de si” na prática pedagógica da educação física**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.

LARROSA BONDIÁ, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA BONDÍA, J. Tecnologias do eu. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação-estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes. 1994, p. 35- 86.

LARROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE GOFF, J. Memória. In: _____. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. Nuevas perspectivas sobre evaluación em educación física. **Revista de Educación Física: renovar la teoria y práctica**, n.131, p. 4-13, 2013.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, v. 18, p. 57-76, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e apropriações**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUIS, S. M. B. De que avaliação precisamos em arte e educação física: In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LUND, J. L.; VEAL, M. L.. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within instructional models? **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 27, p. 487-511, 2008.

MACEDO, L. R.; MAXIMIANO, F. L. ; SANTOS, W. Avaliação na educação física escolar: uma análise da produção acadêmica. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, COTIDIANOS, CULTURAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Nupec 3, 2011.

MATHIAS, B. J. **Educação física escolar**: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação. 2013. Relatório parcial do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MATOS, J. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdo de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 127-148, abr./jun. 2013.

MELLO, A. da S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MELLO, A. da S.; SANTOS, W. dos (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MELO L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física**, UEM, v. 21, p. 87-97, 2010.

MELOGRANO, V. J. Designing a portfolio system for K-12 physical education: a step-by-step process. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 4, n. 2, p. 97-115, 1997.

MELOGRANO, V. J. Integrating assessment into physical education teaching. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 68, n. 7, p. 34-37, 2000.

MENDES, O.M. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, p. 13-37, jan./abr. 2007.

MIGLIORA, Z. et al. Em direção a uma avaliação educativa. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, São Caetano do Sul, v. 1, n. 2, p. 19-24, out. 1987.

MIRANDA, C. Q.; VILLAS BOAS, B. M. de F. A releitura de portfólios para a construção do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 215-229, jan./abr. 2008.

MIYAGIMA, Cláudio. Avaliação em educação física. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, ano 1, n. 3, p. 6-10, [s. m.] 1989.

NASCIMENTO, A. C. S. **Análise das características formais dos periódicos científicos da educação física brasileira**: o caso da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2002. 110 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física)– Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória/ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 12, p. 485-507, maio/ago. 2012.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012.

PEREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do PMC. memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação básica: mapeamento da produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional (1990-2010). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, p. 82-103, 2012.

RANGEL, J. N. M . O portfólio e a avaliação no ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 145-160, 2003.

RAPOSO, M. B. T.; SILVA, M. L. da. Avaliação no ensino médio: o portfólio como proposta. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 259-281, maio./jul./ago. 2012.

REIS, C. Desenvolvimento e avaliação da disciplina educação física permanente. **Comunidade Esportiva**, Rio de Janeiro, ano V, n. 34, p. 12-14, set./out. 1985.

ROJAS, H. L.S. Formação do professor do ensino básico e avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, maio/ago. 2007.

ROMBALDI, R. de M.; CANFIELD, M. de S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31-36, 1999.

SACRISTÀN, J. G; PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: AR-TMED, 1998.

SANTOS, R. G. ; SOUZA, A. L. ; BARBOSA, F. N. M . Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 16, p. 320-602, 2013.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. *In*: SCHNEIDER, Omar et al. (Org.). **Educação física esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. v. 2.

SANTOS, W. dos. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo horizonte, v. 30, n. 3, 2014.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, jan./abr. 2005.

SENNE, T. A.; RIKARD, G. L. Experiencing the portfolio process during the internship: a comparative analysis of two PETE Portfolio Models. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 3, p. 309-336, 2002.

SILVA, J. F. . Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. v. , p. 9-20.

SOUZA, E, C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 222-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E, C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p. 137-156.

SOUZA, E, C. Outras formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. **Revista Teias** (UERJ. on-line), v. 13, p. 61-72, 2012.

SOUZA, S. Z. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

SUANNO, M. V. R. Auto-avaliação institucional: princípios e metodologia do grupo focal. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.

TELAMA, R. Esquemas conceituais da avaliação na educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n.9/11, p. 31-36, 1981.

VANDEVELDE, L. A avaliação nos cursos de formação de professores de educação física. **Artus/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 16-17, 1981. Número especial.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**: teoria, planejamento e modelos. 1. ed. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

VIEIRA, V. M. O. ; SOUSA, C. P . Contribuições do portfólio para a avaliação do aluno universitário. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 235-255, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes, espaços e tempos. Rio de Janeiro: Cortez/DP&A/Papirus/Vozes, 2000. p. 285-286.

VILLAS BOAS, B. M. F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002. p. 113-143

ZACCUR, E. G. dos S.; ESTEBAN, M. T. **Professora pesquisadora**: a construção de uma práxis. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

WASELFISZ, J. Avaliação participativa. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 59-66, 1998.